

D i s s e r t a t i o n
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. phil.
im Fach (Rehabilitationswissenschaften)

**Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer
Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen
Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne**

Eingereicht am 14.7.2011 von
Diplom-Pädagogin Sylvia Wolff
Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin: Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz
Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Dr. Jürgen van Buer

Gutachter/Gutachterin:

1. Prof. Dr. em. Klaus-B. Günther (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. Prof.in Dr. Gerlinde Renzelberg (Universität Hamburg)

Tag der mündlichen Prüfung: 26.6.2012

Zusammenfassung:

Aktuelle Debatten in der Hörgeschädigtenpädagogik beschäftigen sich vor allem mit den Fragen der Sprachbildung hörgeschädigter Kinder im Rahmen der schulischen Inklusion. Übersehen wird dabei oft, dass dieser Diskurs nicht neu ist, sondern bereits historische Vorläufer hat. Ziel dieser Untersuchung ist deshalb, Veränderungsprozesse von Elementarbildung und Sprachbildung hörgeschädigter Kinder im 18. und 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund einer sich etablierenden Volksschulbildung zu analysieren, um den schulstrukturellen Wandel und seine Auswirkungen nachzuzeichnen. Auf der Grundlage einer quellenkritischen Rekonstruktion wurden dafür ideen-, sozial- und institutions-geschichtliche Ereignisse und Diskurse im Sinne des kritisch-konstruktiven Ansatzes von Klafki (1971) analysiert. Im Fokus standen dabei die konkreten Auswirkungen (national-) sprachlicher und bildungspolitischer Konzepte auf den Unterricht am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut und auf die ländliche Schulpraxis in der Provinz Brandenburg.

Die Analysen zeigen, dass die sprachphilosophischen Diskurse in dieser Zeit Fehlannahmen über die Funktion und Bedeutung von Laut- und Gebärdensprachen enthielten, die die Sprachbildungskonzepte für gehörlose Menschen maßgeblich prägten. Außerdem führte die Verallgemeinerungsbewegung, in deren Rahmen zunehmend gehörlose Menschen auch in Volksschulen unterrichtet wurden, dazu dass die ausschließliche Förderung der Lautsprache propagiert wurde. Zweisprachige Bildungskonzepte, mit der Gebärdensprache als festem Bestandteil, wurden aufgegeben. Die besonderen Bedürfnisse gehörloser Menschen wurden weder an allgemeinen Schulen noch an Taubstummeninstituten berücksichtigt und der Zugang zu Bildung setzte damit in der Folgezeit eine einseitige Anpassungsleistung gehörloser Menschen voraus.

Abstract:

Current debates in deaf education are primarily concerned with questions of language education of hearing impaired children as part of school inclusion. It is often overlooked in this context that this discourse is not new, but already has historical antecedents. The aim of this study is therefore to analyse the changing processes of elementary education and language education of hearing impaired children in the 18th and 19th centuries against the background of the on-going establishment of elementary education, in order to reconstruct the structural change of the culture of schooling and its impact. To this end, historical ideas, social and institutional discourses and events were analysed in terms of the critical and constructive approach of Klafki (1971) on the basis of a source-critical reconstruction. The focus was on the specific impact of (national) linguistic and educational approaches to teaching at the Berlin Royal Institute of Deaf and Dumb and the rural school practice in the province of Brandenburg.

The analyses show that the discourses on linguistic philosophy at this time contained misperceptions concerning the function and meaning of spoken and signed languages that significantly shaped approaches to language education for deaf people. Furthermore, the movement towards generalisation, in the framework of which deaf people were increasingly also taught in elementary schools, led to the exclusive propagation of the promotion of oral language. Bilingual education concepts, with sign language as an integral part, were abandoned. The special needs of deaf people were not taken into consideration in either public schools or in deaf and dumb institutions, and access to education in the subsequent period thus presupposed a successful unilateral adaptation of deaf people.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit zur Elementar- und Sprachbildung in der Gehörlosenpädagogik ist in der Zeit von 2008-2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden. Den folgenden Personen und Institutionen bin ich wegen ihrer Unterstützung während des Entstehungsprozesses zu Dank verpflichtet:

- meinem Doktorvater Prof. Dr. em. Klaus-B. Günther, der mich zu diesem Vorhaben ermuntert und mich begleitet hat;
- Prof.in Dr. Gerlinde Renzelberg (Universität Hamburg) für die Übernahme der Begutachtung und anregende Gespräche;
- meinen Eltern, die durch ihre harte Arbeit meinen Lebensweg ermöglicht haben;
- meiner Familie, insbesondere meinem Mann Eckard, der mich immer wieder bestärkt und unterstützt hat und oft auf mich verzichten musste;
- meinen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Gebärdensprach-/Audiopädagogik, Prof.in Dr. Claudia Becker, die mich gerade in der letzten Phase durch wertvolle Anregungen und Hinweise begleitet hat, Bengt Förster, David Crasselt, Dr. Ljudmila Hoppe, Maria Indyk, Gregor Pottschul, Patricia Barbeito Rey-Geißler;
- den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Archive und Bibliotheken, besonders Joachim Winkler von der Bibliothek für Hör- und Sprachgeschädigtenwesen an der Samuel-Heinicke-Schule für Gehörlose Leipzig und Dr. Christian Ritzi von der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin;
- Freunden und Menschen, mit denen mich ein intensiver Austausch verband in dieser Zeit und darüber hinaus, Dr. Janette Brauer, Dr. Friederike Beyer, Prof. Dr. Werner Brill, Dr. Johannes Hennies, Prof.in Dr. Ursula Hofer, Dr. Oliver Musenberg, Simone Ola-Kulawik, Ute Pospieszny-Bloch, Dr. Judith Riegert, Christian-Peter Schultz, Stefanie Trzecinski, Dr. Monika Sonke-Weidenbacher.

Inhaltsverzeichnis:

1	Einleitung.....	8
1.1	Exposition eines Problemfeldes: Anforderungen an die Sprachbildung als gleichzeitigem Bestandteil von Elementar- und Taubstummensbildung.....	10
1.2	Zur aktuellen Forschungsdiskussion elementarschulgeschichtlicher Probleme und zum erkenntnisleitenden Interesse dieser Untersuchung.....	14
1.3	Methodisches Vorgehen	18
1.4	„Elementarunterricht“ und „Elementarschule“	20
1.5	Regionaler Exkurs: Berlin und die Provinz Brandenburg.....	22
2	Philosophische und pädagogische Ideen zum Verhältnis von Sprache und Bildung in der Aufklärung.....	24
2.1	Sprachphilosophische Theorien zum Verhältnis von Sprache und Denken.....	29
2.1.1	Philosophische Ideen und erste didaktische Überlegungen zum Spracherwerb zwischen Antike und Aufklärung.....	30
2.1.2	Das Erkenntnisobjekt der Aufklärung heißt: Mensch.....	36
2.1.3	Die Thematik des Sprachursprungs in der Aufklärung.....	40
2.2	Exkurs: Die „Taubstummensproben“ in der Sprachursprungs- debatte der Berliner Akademie 1771.....	42
2.3	Das Konzept Gebärdensprache vs. Lautsprache in der Sprachdiskussion.....	46
2.4	Universalität von Wissen und Sprache – Die Bedeutung der Methode.....	53
2.4.1	Universalität von Wissen – die ‚Encyclopédie‘ von Diderot und d’Alembert.....	54
2.4.2	Sensualismus und die Etablierung der Methode für die Pädagogik.....	56
2.4.3	Die Idee einer Universalprache – Das Verhältnis von Sprache und Methode bei de l’ Epée.....	57
2.4.4	Abbé de l’Epées methodische Zeichen als Universalprache.....	59
2.5	Vom Vikariat der Sinne – die Kant-Debatte zur Erkenntnis- und Sprach- fähigkeit Gehörloser.....	62
2.5.1	„Artikulation der Sprachlaute“ – Prämissen für die Überwindung des Sensualismus bei Heinicke.....	64
2.5.2	Zum Verhältnis von Bildungs- und Sprachfähigkeit bei Taubstummen von Bauer.....	66

2.6	Gebärdensprache, ‚methodische Zeichen‘ und ‚Tonkunst‘ – sprachliche Kultivierungsideen im Widerstreit.....	71
2.6.1	Pantomime, Geste oder Gebärdensprache.....	72
2.6.2	Die ‚methodischen Zeichen‘ als pädagogische Methode und Übersetzungsverfahren bei de l' Epée.....	74
2.6.3	Die methodischen Zeichen von Stork und Assarotti.....	76
2.6.4	Olfaktische Wahrnehmung: Das phonologische Projekt Samuel Heinickes.....	80
2.6.5	Der Debatte um Schrift- oder Tonsprache als Grundlage des Spracherwerbs zwischen de l'Epée und Heinicke.....	84
2.6.6	Sensualismuskritik und die verpassten Chancen für die Entwicklung der Gebärdensprache.....	88
3	Von der privaten zur schulischen Elementarbildung am Beispiel der Taubstummeneinrichtung	91
3.1	Privater Elementarunterricht: Das Unterrichtsexperiment von Prediger Solbrig.....	94
3.2	Der Statuskonflikt des neuen Berufsstandes – Der Fall Romedius Knoll.....	100
3.3	Heinicke als Wegbereiter der Verallgemeinerungsidee.....	104
3.3.1	Heinickes Pläne zur Verallgemeinerung des Taubstummeneinrichtungsunterrichts.....	106
3.3.2	Die Taubstummeneinrichtung als Gegenstand von privaten, konfessionellen und staatlichen Interessen.....	109
3.3.3	Taubstummeneinrichtungslehrerseminare für die Verbesserung des niederen Schulwesens	112
4	Alphabetisierung und Elementarschulreform in Preußen im Übergang zu einer modernen Welt.....	118
4.1	Soziale und wirtschaftliche Verhältnisse in Preußen und die Auswirkungen auf die Bildungspolitik.....	122
4.2	Die Herausbildung eines modernen Schulwesens in Preußen.....	124
4.2.1	Die Konstituierung einer staatlichen Schulaufsicht.....	125
4.2.2	Schul- und Unterrichtspflicht.....	131
4.2.3	Professionalisierung des Elementarschullehrers.....	136
4.3	Alphabetisierung und die Emanzipation des Deutschen zur Wissenschafts- und Unterrichtssprache.....	140
4.3.1	Die Sprache der ‚Gebildeten‘.....	141

4.3.2	Die Etablierung des Deutschen als Wissenschaftssprache.....	143
4.3.3	Sprachliche Normierung – Die Muttersprache im Elementarunterricht.....	144
4.4	Die Schule als Ort elementarer und religiöser Bildung.....	147
4.4.1	Schule auf dem ‚platten‘ Land.....	148
4.4.2	Unterrichtsverhältnisse im städtischen Schulwesen Berlins.....	153
4.4.3	Schulischer Elementarunterricht am Berliner Taubstummeninstitut.....	155
4.5	Die Rolle von „Öffentlichkeit“ bei der Herausbildung eines öffentlichen Schulwesens	159

5	Elementarbildung in zweisprachiger Unterrichtspraxis am Königlichen Taubstummeninstitut in Berlin 1788-1811 unter Ernst Adolf Eschke.....	162
5.1	Theoretische Grundlagen der sprachlichen Bildung bei Taubstummen.....	162
5.1.1	Der pädagogische Adressat	163
5.1.2	Eschkes Annahmen über die psychische und sprachliche Entwicklung von Taubstummen.....	166
5.2	Die Kant-Debatte und Kiesewetters Plädoyer für die Taubstummenbildung.....	169
5.3	Die Entwicklungsphasen der Unterrichtsmethodik von Eschke.....	172
5.3.1	Erste Phase: Orientierung an der Methode von Heinicke.....	173
5.3.2	Zweite Phase: Emanzipation von der Methode Heinickes.....	174
5.3.3	Dritte Phase: Ausdifferenzierung des Verfahrens.....	180
5.4	Die Gebärdensprache als Sprache und Muttersprache.....	181
5.4.1	Die Reform des traditionellen Sprachunterrichts als Teil philanthropischer Erziehungsreform.....	181
5.4.2	National- und Gebärdensprache als Muttersprache.....	182
5.5	Die Etablierung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache.....	185
5.5.1	Erste Versuche einer Adaption der Methode von de l'Epée.....	186
5.5.2	Von den künstlichen Gebärden zur Gebärdensprache.....	187
5.5.3	Zur Verallgemeinerungsfähigkeit der Gebärdensprache.....	189
5.6	Elementarbildung und Zweisprachigkeit im ersten Lehrplan des Instituts.....	193
5.6.1	Die Verknüpfung von Elementar- und Taubstummenbildung.....	194
5.6.2	„Die große Kunst zu leben lehren“ – Elementar- und Universalunterricht bei Eschke.....	195
5.6.3	Die Ausdifferenzierung des Sprachunterrichts.....	198
5.7	Die besondere Rolle der gehörlosen Taubstummenlehrer.....	199

6	Die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts als Auslöser für die Ausdifferenzierung des Sprachunterrichts.....	205
6.1	Elementarschule gleich Taubstummenschule – Die pädagogische Debatte um Grasers Reformvorschläge.....	208
6.1.1	Bildung für alle – Die Wiederbelebung der Methode durch Graser.....	209
6.1.2	Die Kritik Grasers am Sprachunterricht von Taubstummen.....	211
6.1.3	Die methodische Diskussion des Sprachunterrichts.....	215
6.1.4	„Grundbedingnisse“ des Taubstummenunterrichts nach Kruse.....	219
6.1.5	Elementarbildung an Volksschule oder Taubstummeninstitut.....	221
6.2	Die Rolle der Gebärdensprache im Sprachunterricht.....	225
6.2.1	Die Reflexion der Methode Sicards durch Niemeyer.....	227
6.2.2	Die pantomimische System von Possekart.....	229
6.2.3	Die Adaption der „natürlichen Geberdenzeichen“ an „Nationalton- und Schriftsprache“ bei Alle und Daniel.....	232
6.2.4	Das zweisprachige Unterrichtskonzept von Kruse.....	236
6.3	Die methodische Differenzierung des Taubstummenunterrichts bei Hill und Kruse.....	239
7	Die Verdrängung der Gebärdensprache aus dem Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen 1811 und 1860.....	247
7.1	Die Rolle von Laut- und Gebärdensprache in der Lehrerausbildung.....	249
7.1.1	Struktur und Aufbau der Taubstummenlehrerausbildung.....	250
7.1.2	Volksschullehrer im Taubstummenunterricht.....	255
7.1.3	Lehrerausbildungsprogramme unter dem Primat der Lautsprache.....	257
7.1.4	Der Rückgang des Einflusses der gehörlosen Taubstummenlehrer.....	260
7.2	Die Anpassung des Taubstummenunterrichts an den Volksschulunterricht am Beispiel des Berliner Königlichen Taubstummeninstituts.....	265
7.2.1	Veränderungen in Bildungsorganisation und Schulaufsicht.....	265
7.2.2	Öffnung der Volksschulen für den Taubstummenunterricht.....	268
7.2.3	Die methodische Wende bei Graßhoff.....	273
7.3	Die Zurückdrängung der Gebärdensprache.....	278
7.4	Die Auswirkungen der Stiehlschen Regulative 1854 auf die Taubstummenbildung.....	282
7.5	Nationalerziehungsprogramme vs. Mehrsprachigkeit.....	285
8	Fazit und Ausblick.....	291

Literatur- und Quellenverzeichnis.....	298
--	-----

Eidesstattliche Erklärung

1 Einleitung

„Wie viel Inklusion verträgt der gehörlose/schwerhörige Mensch?“¹, fragt fast schon provokant Hintermair (2010), mitten in einer Debatte, die vor allem die vielen Chancen inklusiver Bildung thematisiert. Doch für sinnesbeeinträchtigte Menschen trägt die Inklusion auch Risiken mit sich, wenn sie nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Hintermair nennt als eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Realisierung von Inklusion, die „Entwicklungs- und sozialen Bedürfnisse des einzelnen Individuums zu respektieren“², um gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe zu gewährleisten. Dazu gehört für alle Mitglieder der Gesellschaft eine sprachliche Bildung mit barrierefreien Kommunikationsbedingungen und Möglichkeiten zur Identitätsbildung zu schaffen. In Bezug auf gehörlose Menschen als Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft heißt das, die Umsetzung des bilingualen Erziehungs- und Bildungskonzepts mit Laut- und Gebärdensprache.³

Aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit bilden gehörlose Menschen in der Bundesrepublik Deutschland eine eigene, ca. 80.000 Mitglieder zählende Sprachgemeinschaft. Gehörlose Menschen sind keine Minderheit im Sinne einer vorgegebenen Ethnizität. Nach Schlee (2006) gilt Ethnizität als ein kulturelles Konstrukt, in dem sich ethnische Gruppen nach z. B. kulturellen Kategorien wie Sprache, historischen Ereignissen, Sitten und Bräuche unterscheiden.⁴ Die Grundlage für die gegenwärtige Diskussion zur Ethnizität bildet der Begriff der ‚Ethnie‘, die Erny/Rothe (1992) als „eine Gruppe von Lebewesen, denen spezifische Daseinsbedingungen, Verhaltensmuster, Traditionen, Empfindungsweisen, moralische Grundsätze, Rechtsnormen, Charakterzüge und dieselbe Art zu denken gemeinsam sind“ definieren.⁵ Innerhalb dieses eigenen Systems finden sich auch Differenzierungen.⁶ Den Status einer Ethnosprache erhielt die Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen aufgrund ihrer bundesweiten Anerkennung durch das Bundesgleichstellungsgesetz 2002.⁷

¹ Hintermair 2010, S. 88.

² Ebenda, S. 96.

³ Vgl. ausführlich den Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch Günther/Hennies 2011; Günther 2010; 2009; Positionspapier Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. 2011.

⁴ Schlee 2006, S. 127f.

⁵ Erny/Rothe 1992, S. 101.

⁶ Ebenda.

⁷ Behindertengleichstellungsgesetz vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), zuletzt geändert durch Artikel 12 des Gesetzes vom 19. Dezember 2007 (BGBl. I S. 3024). Darin heißt es: § 6 Gebärdensprache und andere Kommunikationshilfen (1) Die Deutsche Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. (2) Lautsprachbegleitende Gebärden sind als Kommunikationsform der deutschen Sprache anerkannt. (3) Hörbehinderte Menschen (Gehörlose, Ertaubte und Schwerhörige) und sprachbehinderte Menschen haben nach Maßgabe der einschlägigen Gesetze das Recht, die Deutsche Gebärdensprache oder lautsprachbegleitende Gebärden zu verwenden. Soweit sie sich nicht in Deutscher Gebärdensprache oder mit lautsprachbegleitenden Gebärden verständigen, haben sie nach Maßgabe der einschlägigen Gesetze das Recht, andere geeignete

Gehörlose Menschen finden jedoch nicht, wie z. B. die Sinti und Roma, in ihren Familien ein tradiertes kulturelles und sprachliches Milieu vor. Nur etwa 5% von ihnen haben die Chance in einer Familie mit der Gebärdensprache als Muttersprache und Gehörlosenkultur aufzuwachsen.⁸ Die primärsprachliche Sozialisation von Gehörlosen in der Gebärdensprache muss derzeit in der Regel ohne die Präsenz von mindestens einer gebärdensprachlich kompetenten Person auskommen, unabhängig von der Generationszugehörigkeit. Der bekannte Sprachforscher Jürgen Trabant sieht jedoch für den „Schutz und die Pflege ‚kleiner Sprachgemeinschaften‘“ auch den Staat in der Pflicht, diese Minderheitensprachen zu fördern und zwar als seine „kulturelle Aufgabe“.⁹

Die Inklusionsdebatte auf dem Gebiet der Hörgeschädigtenpädagogik und die damit im Zusammenhang stehende Frage nach der Bedeutung der Sprach-, Elementar- bzw. Grundschulbildung bilden den Referenzrahmen für diese Untersuchung. Die Verbindung von elementarer Bildung mit den spezifischen Anforderungen an den Unterricht von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen ist bis in die Gegenwart eine visionäre Bildungs- und Erziehungsaufgabe.¹⁰

Im Rahmen aktueller Inklusionsdebatten stehen die historischen Vorläufer schulstrukturellen Wandels mit ihren Wirkungseffekten erneut im Focus kritischer Reflexion.¹¹ In der Hörgeschädigten- und Blindenpädagogik wird als historisches Pendant zur Integration/Inklusion die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts¹² durch seine institutionelle Verlagerung an die Volksschule (ca. 1820-1860) betrachtet. Mit der Verallgemeinerung der Taubstummen- und auch Blindenbildung verband sich die Idee, das „grundsätzlich anerkannte Bildungsrecht der taubstummen Kinder im Rahmen der Elementarbildung zu realisieren“.¹³ Institutionell verankert war der Unterricht in einer Kombination von Elementar- und Taubstummenschule. Das Vorhaben scheiterte in der Mitte des 19. Jahrhunderts aus verschiedenen schulstrukturellen Gründen und nicht zuletzt wegen des nicht eingetretenen Bildungserfolgs. Dafür ist eine der Hauptursachen die Nichtberücksichtigung der besonderen kommunikativen Bedingungen und sprachlichen

Kommunikationshilfen zu verwenden.“

Weitere Bestimmungen unter § 9 Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen.

⁸ Vgl. Hintermair 2010, S. 88.

⁹ Trabant 2009, S. 107 und vgl. Berger 2006 aus historischer Perspektive zur gesellschaftlichen Funktion der Gebärdensprache in der Aufklärung.

¹⁰ Vgl. Günther 2011; Bischoff et al 2008a-d; weiterhin die entsprechenden Hinweise zur Umsetzung der UN-Konvention im Positionspapier der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigtenverbände e. V. 2011.

¹¹ Vgl. dazu die historischen Befunde bei Ellger-Rüttgardt 2008, S. 122f.

¹² Die Begriffe „taubstumm“, „Taubstumme“ etc. werden hier aus dem historischen Kontext übernommen und auch in der Form in der vorliegenden Dissertation so verwendet.

¹³ Leonhardt 2009, S. 15.

Voraussetzungen von gehörlosen Schülern¹⁴. Im Unterschied zur Elementarbildung an Volksschulen wurde das Verhältnis von Sprache und Bildung in Bezug auf Gehörlose bereits seit der Antike aus der Perspektive ihres akustischen Defizits und der damit in Zusammenhang gebrachten Unvollkommenheit der Lautsprache betrachtet. Damit waren Gehörlose von vornherein auf den Status von individuell Behinderten festgelegt. In Bezug auf die eingangs formulierte Gegenwartsproblematik setzt in dieser Untersuchung die historische Reflexion bei den Besonderheiten der Elementar- und Sprachbildung von gehörlosen Schülern, vor dem Hintergrund einer sich etablierenden Volksschulbildung, an.

1.1 Exposition des historischen Problemfeldes: Die Anforderungen an die sprachliche Bildung als Bestandteil von Elementar- und Taubstummensbildung

Der Begriff der sprachlichen Bildung ist gegenwärtig nicht klar definiert. Gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um das Konzept der „Durchgängigen Sprachförderung“¹⁵ gibt es unterschiedliche Zugänge, die den Spracherwerb ebenso darin beinhaltet sehen, wie den Erwerb der Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch.¹⁶ Die Durchgängigkeit bezieht sich auf den Einsatz der „Bildungssprache“ Im Bereich der Sprachdidaktik wird derzeit kritisch das Konzept der Sprachförderung und die Frage nach dem Unterschied zwischen sprachlichem Lernen und sprachlicher Bildung diskutiert. Die Kritiker sehen in den Ansätzen der Sprachförderung einen vorwiegend defizitorientierten Blick auf das Kind und eine erwachsenenzentrierte Pädagogik. Im Unterschied zur Sprachförderung würde bei der sprachlichen Bildung das Kind als aktiver, kompetenter Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung im Mittelpunkt stehen und die Bereiche der interkulturellen Bildung, der Mehrsprachigkeit und der Literacy integriert sein.¹⁷ Sprachliche Bildung umfasst nach Wulf „die kognitiv-intellektuellen sowie linguistischen Besonderheiten des sprachlichen Austauschs“.¹⁸ Sprachliche Bildung ist somit Teil des pädagogischen Alltags und findet in allen Bildungsprozessen durchgängig statt.

Die historischen Vorläufer heutiger Sprachbildungskonzepte sind bereits in der Antike zu finden, so z. B. die Rhetorik Quintilians, als die Kunst des „Beeinflussens und Überzeugens

¹⁴ Ausschließlich wegen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche Form verwendet.

¹⁵ Die Arbeitsgemeinschaft des Modellprojekts FÖRMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt ab 2006 ein Modellprogramm, dem das Konzept „Durchgängige Sprachförderung“ zugrundeliegt. Vgl. dazu ausführlich Gogolin et al 2011; Gogolin et al 2010.

¹⁶ In diesem Modell sind „sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über Schnittstellen hinweg durchgängig zu planen und zu gestalten – zwischen beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen“. (Gogolin et al 2011, S. 7.) Das Kernstück ist die Bildungssprache. (Ebenda, S. 8).

¹⁷ Vgl. zur Bedeutung der Literacy in der Untersuchung von Hennies (2008) zum Lesekompetenz-erwerb von hörgeschädigten Schülern.

¹⁸ Wulf 2011, S. 54.

mit sprachlichen Mitteln.¹⁹ In der Neuzeit hatte Jan Amos Comenius die Sprachbildung als Teil pädagogischen Wirkens thematisiert. Muttersprachliche Bildung, die Reform des Lateinunterrichts und der ‚Trivialdisziplinen‘ standen im Vordergrund der Sprachbildungskonzepte von Comenius. Er hatte „auf eine der ‚Muttersprachschule‘ etablierte Allgemeinbildung gedrängt.“²⁰ Für Menschen mit Sinnesbehinderungen werden Sprachbildungskonzepte erst im 18. Jahrhundert unter dem Einfluss der philanthropischen Erziehungsbewegung öffentlich relevant. Die damit einhergehende Institutionalisierung der Taubstummensprache leitete eine Epoche ein, die letztlich auch die Bestimmung des gehörlosen Menschen, vor allem aus utilitaristischen Erwägungen heraus, hinterfragte.²¹ List sah die Bildung gehörloser Menschen „zwangsläufig fokussiert auf die methodische Sprachbildung“, die „ihre arbeitsteilige Professionalität im Hinblick auf die religiöse Partizipation und die bürgerliche ‚Brauchbarkeit‘ einer bisher im Ganzen nicht als bildungsbedürftig wahrgenommenen Gruppe“ gewann.²²

Für die Beurteilung von Bildungsfähigkeit und -erfolg besaß von Anfang an die Sprechfähigkeit, als einem wesentlichen anthropologischen Merkmal des Menschen, eine herausragende Bedeutung. Das Primat der Lautsprache bestimmte die Methode, die schon aufgrund von phonologischen Interessen und Forschungen einen leichteren Zugang zum Problem der Taubheit ermöglichte.²³ Die Lautsprachperfektion sollte demnach zwei Dinge sichern: erstens, und zwar als oberstes Ziel, den Beweis ‚universaler Bildbarkeit des Gehörlosen‘ und zweitens, als pädagogische Leistung, das ‚Entstummen‘ als Überwinden der Behinderung. Hiermit erhofften sich die Gründer der Taubstummeninstitute ihre gesellschaftliche Legitimation und außerdem die Verbreitung der Bildungsidee.²⁴ Der hierbei deutlich hervortretende Grundwiderspruch zwischen den individuellen Bedingungen der Schüler und den gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Bildung führte einerseits zu einem enormen Erfolgsdruck bei den Protagonisten der Gehörlosenbildung. Andererseits ist nach Moser „für die Entwicklung der heilpädagogischen Disziplin [...] vor allem die Perspektive potentieller Perfektibilität im Sinne des Experimentierens und Dokumentierens einschlägiger Technologien von zentraler Bedeutung: Erste Berichte über sogenannte Heilversuche in den kleinen, ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert gegründeten Spezialanstalten für Blinde,

¹⁹ Herlitz 2001, S. 35.

²⁰ Zusammengefasst in Comenius’ „Opera didactica omnia“ (1657/58). Hierzu Rühlmann 1996, S. 171.

²¹ Vgl. die Ausführungen zu „Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit“ von Hofer-Sieber 2000.

²² List 2003, S. 95.

²³ Zu den bedeutendsten Publikationen, die sich der ‚Kunst, das Sprechen zu lehren‘ widmeten, gehörte Johann Ammans 1700 verfasste „Dissertatio de loquela“. Sie legte den Grundstein für nachfolgende oralistische Methoden, wie z. B. bei Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780), dem Gegenspieler de l’ Epées in Frankreich. Erste Positionen zum Unterricht von Gehörlosen finden sich jedoch bereits in der 1692 in Amsterdam erschienenen Schrift „Surdus Loquens seu Methodus, qua, qui surdus natus est, loqui discere possit“.

²⁴ Vgl. Tenorth 2001, S. 57f.

Taubstumme und Idioten sind Effekte dieser aufklärungsoptimistischen Haltung.“²⁵

Der Unterricht an den ersten öffentlichen Taubstummeninstituten in Paris (1771), Leipzig (1778) und Berlin (1788) wurde nach ganz unterschiedlichen methodischen Verfahren erteilt. Die Frage, wie das Verhältnis von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache zu gestalten sei, bestimmte sämtliche didaktische Überlegungen der Taubstummenlehrer seit es private Unterrichtsversuche gab. Zu einer Polarisierung der methodischen Ansichten kam es jedoch erst in der Institutionalisierungsphase des Taubstummenunterrichts. Der Auslöser für den die Gehörlosenpädagogik über Jahrhunderte bestimmenden Methodenstreit war der Briefwechsel zwischen dem Direktor des Pariser Taubstummeninstituts Abbé Michel de l' Epée (1712-1789) und Samuel Heinicke (1727-1790), dem Begründer der Leipziger Taubstummenanstalt. De l' Epées 'signes méthodiques' war eine speziell für den Unterricht entwickelte Pantomime, vermutlich auf der Grundlage deiktischer Gebärden und Darstellungen. Während de l' Epée eine Kombination von künstlicher Gebärde, Fingeralphabet und Schrift vorzog, setzte Samuel Heinickes Verfahren, nachfolgend als 'deutsche Methode' bezeichnet, auf das Üben von Absehen und Artikulation. In Anlehnung an die sprachphilosophischen Debatten in Frankreich und Deutschland in der Aufklärungszeit, wurden sie nachfolgend auch als 'französische Methode' bzw. 'deutsche Methode' bezeichnet.

In den über 200 Jahre zum Teil heftig geführten Diskussionen ging es nicht nur um die isolierte Frage nach dem Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache im Unterricht. Vielmehr standen sich hier unterschiedliche Menschenbilder und Vorstellungen darüber gegenüber, was gesellschaftliche Integration von gehörlosen Menschen überhaupt bedeutet: Ist sie gleichzusetzen mit der völligen Anpassung an eine hörende Mehrheitsgesellschaft oder ist sie dann erreicht, wenn gehörlose Menschen als selbstständige Minderheit akzeptiert werden und zwei- oder sogar mehrsprachig und bi-oder multikulturell leben können?²⁶

Als entscheidender Faktor wird in den wechselnden pädagogischen als auch didaktischen Orientierungen die Transformation von Sprache für die Bildung angesehen. Während de l' Epée mit seinem System von methodischen Zeichen den Schriftspracherwerb zielgerichtet vorantreiben wollte, favorisierte Heinicke die stimmlose Artikulation für die Ausbildung der Lautsprache. Das Verfahren war nicht, wie bisher üblich, auf das stimmhafte Artikulieren von Tönen ausgerichtet. Vielmehr sollten die Schüler nur die Töne mit Mundbewegungen nachahmen, die ihnen zuvor über den Geschmackssinn vermittelt worden waren. Hierbei

²⁵ Moser 2010, S. 78.

²⁶ Eine der ersten öffentlichen Debatten zu Fragen der bilingualen und bikulturellen Lebensweise von Gehörlosen beförderte die Publikation von François Grosjean (1996): „Living with two languages and two cultures“, S. 20-37.

erhielt jeder Vokal eine Geschmacksrichtung zugewiesen. Als problematisch erwiesen sich die gegensätzlichen Meinungen aber erst, als in der Methodendiskussion die individuellen Kommunikationsbedingungen der Schüler in der konkreten Erziehungswirklichkeit aus dem Blick gerieten.

Die methodische Diskussion der Sprachbildungskonzepte in der Gehörlosenpädagogik, die sich auf die ‚deutsche‘ oder ‚französische‘ Methode verengte, findet ihren Ursprung in der Sprachendiskussion des 18. Jahrhunderts, in der es mehr oder weniger auch um die Frage des ‚deutschen‘ oder ‚französischen‘ Weges geht, was sich später in der Deutung der historischen Wurzeln, z. B. bei den Humboldt’schen Sprachtheorien zeigt.²⁷ Anhand von historischen Quellen soll gezeigt werden, wie sich in den sprachphilosophischen Diskursen des 18./19. Jahrhunderts oralistische Fehlannahmen entwickelten, die sich auf die Sprachbildungskonzepte hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher auswirkten. Eine zeichentheoretische Bearbeitung der Gebärdensprache in Bezug auf ihre syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Eigenschaften stand zu dieser Zeit noch aus. Die Grundannahmen über die Gebärdensprache haben oft eines gemeinsam: Die Beobachter sind der Gebärdensprache selbst nicht kundig. Übersetzungsverfahren, wie de l’ Epées Zeichensystem oder Fingeralphabete zur Visualisierung von sprachunabhängigen Vorstellungsstrukturen sollten sich als wertlos erweisen, denn der Unterschied zwischen Pantomime und Gebärdensprache blieb weitestgehend unerkannt.²⁸

Der sprachphilosophische Zugang zum Thema wurde bewusst in Abgrenzung zur Allgemeinen Sprachwissenschaft und zur Sprachtheorie gewählt, weil es nicht um das Wesen der Sprache an sich, sondern um den Zusammenhang von Sprache mit den übrigen menschlichen Tätigkeiten und mit dem Wesen des Menschen gehen wird.²⁹ Hierzu zählt auch das Verhältnis von Sprache zur Bildung im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten von gehörlosen Menschen.

Schon vor zweihundert Jahren war von einzelnen Pädagogen erkannt worden, dass der Unterricht von Hörgeschädigten mit besonderen Anforderungen an die pädagogische Praxis verbunden ist, welche im Kontext mit der Hörschädigung und den speziellen Kommunikationsbedingungen stehen und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Im Zeitalter der Aufklärung, das den Gehörlosen universelle ‚Bildsamkeit‘³⁰ und Nützlichkeit bescheinigte, behielten Unterrichtskonzepte zunächst noch eine relative

²⁷ Vgl. Schneider 1995, S. 284, zu den sprachphilosophischen Diskussionen der Sprachtheorie von Humboldt.

²⁸ Vgl. Gessinger 1994, S. 214.

²⁹ Vgl. Coseriu 2003, S. 13.

³⁰ Vgl. ausführlich zum ‚Bildsamkeitsbegriff‘ Tenorth 2006, S. 499-506.

Offenheit. Sie berücksichtigten bei der Zielsprache Deutsch auch Gebärdensprache und manuelle Alphabete. Erst im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts um 1830 wurde eine Entwicklung eingeleitet, die der Gebärdensprache zunächst ihre Position als Unterrichtsgegenstand nahm, um sie dann am Ende des 19. Jahrhunderts als Unterrichts- und Kommunikationsmittel sogar völlig aus den Klassenzimmern zu verbannen. Die Gründung einer „Lautsprachassoziation“ in der Mitte des 19. Jahrhunderts forcierte den im Zusammenhang mit der Verallgemeinerungsbewegung stehenden Verdrängungsprozess der Gebärdensprache bis sie schließlich in Folge der Beschlüsse des Mailänder Kongresses 1880 in zahlreichen europäischen Taubstummenanstalten in einigen Instituten sogar verboten wurde.³¹ In der historischen Reflexion geht es um die Gründe für das vorläufige Ende einer gemeinsamen Vermittlung von Laut- und Gebärdensprache zugunsten oralistischer Konzepte, im Unterschied zu den Elementarbildungskonzepten der Erstinstitutionalisierungsphase in der Zeit der Aufklärung.

1.2 Zur aktuellen Forschungsdiskussion elementarschulgeschichtlicher Probleme und zum erkenntnisleitenden Interesse dieser Untersuchung

Die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens zwischen 1830 und 1890 war gekennzeichnet durch verschiedene Elemente der Modernisierung, aber auch der Rückständigkeit. In aktuellen Darstellungen zur Geschichte der Volksschule haben u. a. Kuhleumann (1992) und zuletzt Sauer (1998) darauf aufmerksam gemacht, dass die Beurteilung der Vergangenheit aus der gegenwärtigen Fragestellung heraus – z. B. wie eine demokratische Gesellschaft Bildung zu definieren und zu organisieren habe – oft zur einseitigen Betonung der Defizite in ihrer Entwicklung führt. Dies ist so vor allem in der älteren Geschichtsschreibung der Lehrerschaft und ihrer Verbände anzutreffen.³²

Aus einer entsprechend modifizierten Sichtweise sind in den letzten Jahrzehnten Gesamtdarstellungen zur Volksschulgeschichte von Thomas Nipperdey (1983) und Wolfgang Neugebauer (1987) entstanden, die vor allem im Hinblick auf die wirkungsgeschichtlichen Aspekte für diese Arbeit relevant waren. Obwohl es zu Preußen eine Vielzahl von bildungsgeschichtlichen Forschungen gibt, allein aus der „Modellland“-

³¹ Vgl. dazu Lane 1988, S. 442ff. Zu den Begründern verschiedener Gesellschaften zur Förderung der Lautsprachmethode zählten Graham Bell in Amerika, St. John Ackers in England sowie Isaac und Eugène Pereire in Frankreich.

³² Als Beispiele für die verschiedenen Darstellungen zur Historiographie der Volksschule führte Sauer (1998) von F. W. Adolf Diesterweg „Die drei preußischen Regulative“, Berlin 1855 und von Leopold Clausnitzer „Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule“, Spandau 1891 an.

Funktion³³ heraus, sind die sonderpädagogischen Bezüge bislang kaum berücksichtigt worden. Bis auf wenige Ausnahme enthalten historische Darstellungen zur Sonderpädagogik Bezüge zur Elementar- und Volksschulgeschichte. Schnittstellen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik unter gleichberechtigter Berücksichtigung von ideen- und institutionengeschichtlichen Zugängen, wie auch kultur-, alltags- und sozialgeschichtlichen Fragen³⁴ wurden in größerem Umfang bislang durch die Untersuchungen von Ellger-Rüttgardt³⁵, Hofer-Sieber³⁶, Moser³⁷ und Tenorth³⁸ aufgezeigt.

Die Entwicklungsverläufe von Elementar- und Sprachunterricht und ihre institutionellen Verortungen in Elementar- und Taubstummenschule erschlossen sich deshalb bis auf wenige Ausnahmen aus den Bereichshistoriken. Die historische Bearbeitung der Elementarbildungsidee in Preußen, insbesondere für Berlin und die Provinz Brandenburg, schließt den Blick auf die Rezeptionswirkung von Eberhard von Rochow, Heinrich Pestalozzi und Wilhelm von Türk unmittelbar mit ein.³⁹

Wie die ältere Volksschulgeschichte wurde auch die Historiographie der Taubstummenbildung bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts größtenteils von der Lehrerschaft selbst geschrieben. Charakteristisch ist für die Vielzahl der Veröffentlichungen, bspw. von Walther⁴⁰ oder Schumann⁴¹, dass hier eine stark ideengeschichtliche und personenzentrierte Geschichtsschreibung erfolgte, die zu einer gewissen Einengung der Sicht auf das Vergangene führte. Aber anders als bei der Volksschulgeschichte ging es den Autoren hierbei nicht um verpasste Reformchancen oder Klagen über die Rückständigkeit der Schule. Im Gegenteil – diese Geschichte ist größtenteils als Erfolgsgeschichte geschrieben worden, in der selten die eigene pädagogische Theorie und Praxis kritisch hinterfragt wurde. Eine einseitige Fokussierung erfolgte häufig auf den Methodenstreit und damit zusammenhängende Spekulationen über den zu erwartenden Bildungserfolg. Kritisch reflektiert wurde allenfalls die Rolle der Gebärdensprache. Außerdem führte das berufsständische Denken der Gehörlosenpädagogen zu einer gewissen Abschottung, vor allem gegenüber sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Gebärdensprache und kritischen Meinungen der Betroffenen. In dieses Beschreibungsmuster passen sämtliche bildungshistorische Darstellungen zur Gehörlosenpädagogik von Schmalz⁴² bis Löwe⁴³.

³³ Moderow 2007, S. 16-40.

³⁴ Vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 14.

³⁵ Vgl. Ellger-Rüttgardt 1997; 1998; 2008.

³⁶ Vgl. Hofer 2000.

³⁷ Vgl. Moser 1995; 2010.

³⁸ Vgl. Tenorth 1998; 2001; 2002; 2006.

³⁹ Vgl. Schmitt 2007; Scholz 2007; Tenorth 1999; Tosch 1999.

⁴⁰ Vgl. Walther 1882; 1895.

⁴¹ Vgl. Schumann 1909; 1912.

⁴² Vgl. Schmalz 1830.

⁴³ Vgl. Löwe 1992.

Erst etwa seit der Jahrtausendwende änderten sich in der bildungshistorischen Forschung die Zugänge mit dem verstärkten Blick auf ideen- und wirkungsgeschichtlichen Zusammenhänge. Stellvertretend seien genannt die Publikationen von Feige⁴⁴, List⁴⁵, Fischer⁴⁶ und Wolff⁴⁷.

Mit der bildungshistorischen Analyse von Elementar-, Elementarschul- und Volksschulbildung im Hinblick auf die Interferenzen zur Hörgeschädigtenpädagogik und unter besonderer Berücksichtigung der Sprachbildung werden Befunde zu einem offensichtlichen Forschungsdesiderat erwartet. Den idellen Boden für das Entstehen dieser pädagogischen Handlungsfelder bildeten die europäische Aufklärung und die Bewegung des Philanthropismus. In dieser Arbeit sollen wichtige Entwicklungsprozesse des Volksschul- und Taubstummensbildungswesens zwischen 1780 und 1860 auf der Grundlage von ausgewählten Fragestellungen dargestellt werden. Im Vordergrund steht die Analyse der Entwicklungsphasen, die im Zusammenhang mit der Gründung von Taubstummeninstituten, der Etablierung des Elementar- und Sprachunterrichts, des Volksschulwesens und der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts standen. Das Sprachbildungskonzept als Bestandteil des Elementarunterrichts in einer sich gerade etablierenden Taubstummenpädagogik ist von besonderem Interesse, weil es nicht nur um die Verwendung von Laut- und Gebärdensprache geht, sondern auch um die Bedeutung des Erwerbs der Kulturtechniken Lesen und Schreiben.

In Anlehnung an die von Kuhleumann (1992) vorgeschlagenen Aspekte zur Kennzeichnung von Fortschritt und Rückständigkeit in der Entwicklung der preußischen Volksschule soll nun kontrastiv dazu die Entwicklung der Taubstummensbildung untersucht werden. Als Elemente des Fortschritts und der Modernisierung werden nachfolgend genannt:

- die begonnene Durchsetzung von Schulpflicht und Alphabetisierung;
- die Herausbildung eines funktionstüchtigen Schulsystems in den Städten;
- auf dem Land die endgültige Etablierung des schulisch vermittelten Lernens anstelle der ‚Vermischung der Altersstufen‘ in der Erwachsenenwelt;
- die zunehmende Einteilung der Schüler in Altersklassen, die am Ende des 19. Jahrhunderts als Jahrgangsklassensystem jedoch noch nicht abgeschlossen war;
- die Etablierung von „Unterricht“ als institutionalisierten, methodisch reflektierten Lehr-Lern-Prozess;
- die Einrichtung einer geregelten Lehrerbildung;

⁴⁴ Vgl. Feige 1998a,b; 1999a,b; 2001; 2007.

⁴⁵ Vgl. List 2000a,b.

⁴⁶ Vgl. Fischer 2010; 2011.

⁴⁷ Vgl. Wolff 2008; 2009.

- die Mobilisierung und Politisierung der Lehrerbewegung, die zum maßgeblichen Faktor eines eigendynamischen Emanzipationsprozesses wurde, wodurch sie als organisierte Interessenvertretung nicht nur Druck auf staatliche Entscheidungsträger ausüben konnte, sondern auch zur Professionalisierung des eigenen Standes beitrug;
- die Eröffnung von Mobilitätschancen sowohl für Volksschullehrer als auch Volksschüler in den Städten;
- und schließlich die partielle Einführung eines modernen, nach 1918 offiziell eingeführten Grundschulsystems.⁴⁸

Als Elemente der Rückständigkeit werden angesehen:

- die traditionelle Verankerung des preußischen Landschulwesens auf der Grundlage von überholten Schulverfassungen und der „Kastrierung“ der Dorfschule auf einklassigem Niveau aufgrund des Festhaltens der Stände an Auffassungen von einem Mindestmaß an Bildung für die Landbevölkerung;
- die regional und saisonal bedingten Alphabetisierungs- und Schulbesuchsrückstände und die fehlende Schulpflicht für Gehörlose und Blinde;
- die nicht hinreichende Versorgung der Lehrer und ihrer Angehörigen;
- die Dominanz einer konservativen, religiös durchsetzten und an den Idealen des Obrigkeitsstaates festhaltenden Bildungsideologie, die jedoch phasenweise, lokal als auch regional von Ansätzen reflektierender Rationalität und Aufklärung relativiert wurde;
- die Degeneration der Schule als „Objekt der Verwaltung“ durch die nicht erfolgte Demokratisierung schulpolitischer Entscheidungsprozesse.⁴⁹

Die forschungsleitende Hypothese dieser Untersuchung lautet: Die im Zusammenhang mit den preußischen Reformen 1809-1810 stehenden institutionellen, professionellen und ideellen Veränderungen in der Taubstummeneinrichtung leiteten einen Veränderungsprozess ein, der sich nachhaltig auf die Gestaltung von Elementar- und Sprachbildung an den Taubstummeninstituten auswirkte und später, ausgelöst durch den Verallgemeinerungsprozess, auch die Bildungspraxen an den Elementar- bzw. Volksschulen erfasste.

Für die Beurteilung des Taubstummenunterrichts an der Volksschule wurden die Bedingungen des Volksschulwesens untersucht und parallel dazu die Entwicklung der Taubstummeneinrichtung in den Instituten und Taubstummenübungsschulen verfolgt. Durch

⁴⁸ Kuhlemann 1992, S. 316f.

⁴⁹ Ebenda.

eine kontrastive Betrachtung von Elementar- und Sprachbildung konnten moderne, wie auch rückschrittliche Elemente herausgearbeitet und analysiert werden. Der abschließende Vergleich der Unterrichtspraxis an Volksschulen und Taubstummeninstituten soll vor allem dazu dienen, die Komplexität der Gehörlosenbildung und -erziehung aufzuzeigen, die aus dem Focus der kommunikativen Bedingungen und der Berücksichtigung der Ausbildung in der Gebärdensprache hinterfragt wurde. Zum anderen wurden Ziele, Inhalte und Methoden analysiert, um anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Unterrichts von gehörlosen und hörenden Schülern aufzuzeigen, mit welcher Problematik die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts verbunden war.

Hinsichtlich der Professionalisierung wurde die Volksschul- und Taubstummenlehrerbildung untersucht und insbesondere die Berücksichtigung der spezifischen didaktischen Zugänge zum Unterricht von gehörlosen Schülern hinterfragt. Einen wichtigen Schwerpunkt bildete hierbei die Sprachbildung, insbesondere die Berücksichtigung der Gebärdensprache. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Sprachbildungskonzept einer sich gerade etablierenden, sich institutionell auf eine öffentliche Schule einrichtenden, Taubstummenpädagogik. Gefragt wird nach den Erkenntnissen, die in den Diskursen aus dem Verhältnis von Sprache und Denken auf das Verhältnis von Sprache und Bildung übertragen wurden und wie sich diese auf die konkrete Praxis des Sprachunterrichts auswirkten. Weiterhin von Interesse sind die Rolle von „Öffentlichkeit“ und die Bedingungen gesellschaftlicher Akzeptanz bei der Popularisierung der Taubstummenbildungsidee.

1.3 Methodisches Vorgehen

Das Ziel der geplanten Untersuchung ist eine quellenkritische Rekonstruktion von Ereignissen und Diskursen, in der die Veränderungsprozesse von Elementar- und Sprachbildung allgemein und unter besonderer Berücksichtigung der Gebärdensprache untersucht werden. Die zugrunde liegende „historische Methode“⁵⁰ wird im Rahmen der von Rüsen (1988) definierten „methodisch geregelten Verfahren“ verstanden, in der sie „genau derjenigen Konstellation von Zeiterfahrungen entsprechen muss, in der sich das Problem der historischen Identität in der menschlichen Lebenspraxis stellt“.⁵¹ Für die bildungshistorische Forschung maßgebend ist der kritisch-konstruktive Ansatz von Klafki (1971), der auch für diese Untersuchung den methodologischen Rahmen bildet.⁵² Die Schnittstelle zwischen ideeller Wirkungsgeschichte und institutioneller Manifestation erfordert unter

⁵⁰ Rüsen 1988, S. 62-80, insb. S. 76ff. „Historische Methode als umgreifende Regelung der Forschungsart“.

⁵¹ Ebenda, S. 78.

⁵² Vgl. Klafki 1971, S. 351-385.

methodologischem Aspekt ein Vorgehen, das ideen-, sozial- und institutionsgeschichtliche Aspekte berücksichtigt.

Für die Bearbeitung forschungsrelevanter Fragen von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik eröffnet sich aus dieser historischen Betrachtungsweise die Möglichkeit, die konkreten Auswirkungen nationalsprachlicher Konzepte auf die ländliche Schulpraxis in der Provinz Brandenburg und auf den Unterricht am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zu veranschaulichen. Die quellenkritische Analyse richtet sich auf die Differenz zwischen schulpraktischen Erfordernissen und nationalpolitischen Bestrebungen, die sich vor allem in dem Spannungsfeld von allgemeinpädagogischen Anforderungen der Volksschule und den speziellen Erfordernissen des Unterrichts von Gehörlosen manifestiert.

Diesen Fragen soll in den einzelnen Kapiteln nachgegangen werden, wobei die Verknüpfung von Elementar- und Sprachbildung das Schlüsselthema für die Verbindung von geistes- und sprachwissenschaftlichen Aspekten bildet. Vor dem Hintergrund des von Moser (2010) konstatierten Paradigmenwechsels in der Geschichte der Sonderpädagogik werden die Entwicklungsverläufe analysiert. Während im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert die Konzepte der Perfektibilität die Diskurse und Praxen bestimmten, hielt in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die 1960er/70er Jahre die Phase der „Verbesonderung“ an, „welches im Laufe des 19. Jahrhunderts eine neue Wendung erfährt“. Es ist „nicht mehr an Perfektibilität orientiert“, sondern „an Fragen der Betreuung und Versorgung sowie der Nützlichkeit“.⁵³ Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts gab die Förderung eine paradigmatische Orientierung und gegenwärtig sind es Inklusion und Teilhabe.⁵⁴

In dem für die Untersuchung gewählten Zeitraum, vom beginnenden 18. Jahrhundert bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts, sind die Entwicklungslinien neuzeitlicher Pädagogik besonders deutlich in den sich ausdifferenzierenden Erziehungs- und Bildungskonzepten zu erkennen. Dazu gehört auch die Entdeckung des niederen Schulwesens mit seinen neuen Erziehungsadressaten, zu denen nun auch gehörlose, blinde und geistig behinderte Menschen zählen. Das 18. Jahrhundert als „Jahrhundert der Pädagogik“ ist gekennzeichnet durch einen breiten Erziehungsoptimismus, aber auch durch Widersprüche und aus der heutigen Sicht, vertanen Chancen, die mit der Organisation eines öffentlichen Schulwesens verknüpft sind und bis in die Gegenwart hinein wirken. Für die Gehörlosenpädagogik finden sich dort die historischen Vorläufer bilingualer Erziehung ebenso wie die Wurzeln oralistischer Fehllannahmen. Besonders bedeutsam in der Phase der Taubstummeninstitutsgründungen ist die Nähe und die gleichzeitige Distanz zur Volksschule,

⁵³ Moser 2010, S. 78.

⁵⁴ Ebenda, S. 76.

zunächst die Phase der Emanzipation während der Erstinstitutionalisierung am Ende des 18. Jahrhunderts, der dann die Phase der Anpassung in der Zeit der Verallgemeinerung im ersten Drittel bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts folgt.

1.4 „Elementarunterricht“ und „Elementarschule“

Die Begriffe „Elementarbildung“, „Elementarunterricht“ und „Elementarschule“ haben zwischen 1800 und 1830 einen bedeutsamen Wandel vollzogen. Während Elementarbildung zunächst als Basisbildung für alle Menschen gedacht war und dem Elementarunterricht z. B. bei Humboldt „eine vorbereitende Funktion“⁵⁵ zukommt, entwickelte sich im Zuge restaurativer Politik die „Elementarschule“ zu einer Schule der niederen Stände, zu, also im Sinne einer Basisbildung für alle Menschen. In seinem „Königsberger Lehrplan“ definierte Humboldt den Elementarunterricht folgendermaßen:

„Der Elementarunterricht soll bloss in den Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit zu überwinden, welche die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten entgegenstellt. Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht.“⁵⁶

Bezeichnend ist für den Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert die Unterscheidung von Elementarunterricht, Elementarschule und Volksschule. Die Schüler stammen in der Regel aus niederen Ständen. Die Armeleutebildung bildet das Paradigma der philanthropischen Bewegung. Dies gilt nicht nur für die allgemeine Schule, sondern auch für die Bildungskonzeptionen der Taubstummenbildung. Ernst Adolf Eschke (1766-1811), der 1788 das Berliner Taubstummeninstitut gründete, unterschied in Anlehnung an Pestalozzi und Humboldt zwischen dem „Elementar- und Universalunterricht“.⁵⁷

Weitere historische Quellen belegen den Ausgang der Elementarschule als institutionalisierte Form der Elementarbildung. So heißt es zur Begründung der Elementarschule z. B. bei dem Quilitzer Prediger Böhmer, sie würde als „Schwester der Volksschule“ den Grund der Bildung legen, weil sie von den Elementen der Menschenbildung ausginge und der Volksschule insofern vorarbeite, wenn sie „die Individualität im Kinde nicht unterdrückt und vernichtet, sondern pflegt und steigert, indem sie individuell vom Kinde selbst, das sie vor sich hat,

⁵⁵ Diederich/Tenorth 1997, S.32.

⁵⁶ Ebenda, zit. Flitner/Giel (1960-1982): Humboldt-Werke Bd. IV, S. 169.

⁵⁷ Eschke 1811, S. 483.

ausgeht, und nichts entwickelt, als was in dem Kinde schon als Anlage vorhanden ist“.⁵⁸ Hier findet sich jene pädagogische Forderung der Zeit wieder, die auf die bildungstheoretischen Überlegungen Humboldts zurückgeht, der die Individualität als innere Formkraft verstand, womit der Mensch das Aufgefasste in das eigene Wesen verwandelt.⁵⁹ Sie findet vereinzelt ihren Niederschlag in den theoretischen Schriften und Programmen einzelner Lehrer und Taubstummlehrer. Inwieweit war diese Forderung wirklich in der Unterrichtspraxis realisierbar und von welchen Bedingungen hing sie ab? Wie wirkten sich beispielsweise die Vorbildung und persönliche Einstellung der Lehrer auf die Umsetzung individueller Bildungsanforderungen aus? In welchem Maße beeinflusste die organisatorische Struktur des Bildungswesens, wie z. B. die Klassenstruktur und -stärke die Möglichkeiten methodischer Differenzierung?

In der Mitte des 18. Jahrhunderts hatte sich von Paris aus der öffentliche Unterricht von Gehörlosen zu etablieren begonnen. Die Entwicklung dieses neuen pädagogischen Bereiches wurde in dieser Zeit vor allem von zwei Taubstummlehrern bestimmt, von dem Pariser Institutsgründer Abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789) und dem Direktor des Leipziger Taubstummenseinstituts, Samuel Heinicke (1727-1790). Beide standen unter dem Einfluss des philanthropischen Zeitgeistes, als sie den Übergang vom Einzelunterricht zur institutionellen Taubstummenseinbildung mitgestalteten. Der Geistliche Abbé de l'Épée hatte bereits um 1760 in seinem Privathaus – in der Rue des Moulins – mit dem Unterricht von zwei gehörlosen Mädchen begonnen und gründete einige Jahre später das „L'institution nationale de sourds-muets de Paris“.

Für den deutschsprachigen Raum gilt Samuel Heinicke als Wegbereiter institutionalisierter Taubstummenseinbildung. Heinicke hatte als Elementarschullehrer, in dem heute zu Hamburg gehörenden Eppendorf, von 1769 bis 1777 einzelne hörgeschädigte Kinder unterrichtet, bevor er 1778 vom sächsischen Kurfürsten den Ruf an das „Churfürstliche Institut für

⁵⁸ Böhmer, o.V. (1812): Versuch zur Aufstellung des Systems der Elementarbildung in Volksschulen, nebst einer historischen Nachricht von der Anwendung derselben in der Schule zu Quilitz und von der daselbst stattgehabten Schullehrer-Conferenz. Ein Programm von Böhmer, Prediger in Quilitz. Berlin: Amelang. In: GSTA (PK) Pr. Br. Rep. 2B, II. Abteilung: Regierung Potsdam, Nr. 3810 „Die Vorbereitung des Unterrichts und der Erziehung in den Volksschulen“, unpag.

⁵⁹ Vgl. Blankertz 1982, S. 101f. Humboldt ging hierbei von einem doppelten Gesichtspunkt aus. Einerseits sollte der Mensch mit dieser Form den Inhalt (die Welt) prägen, bedingt durch eine ganz spezifische Sichtweise, und andererseits sollte die Welt als Bewusstseinsinhalt die individuelle Form zu sinnlicher Erscheinung bringen. Damit waren zwei weitere Bestimmungen von Individualität verknüpft. Zum einen musste Individualität etwas Einmaliges sein und im Streben nach Einzigartigkeit auch das Ganze sein und zweitens war Individualität auch die Schranke in bezug auf die Idee des Menschen. Sie war Anfang und Ziel jedes Bildungsprozesses in der Konfrontation von Ich und Nicht-Ich (Welt). Ein ausgesprochen pädagogisches Interesse sollte in der Vielfalt der Welt aber nur durch ein identifizierbares Aufgabengefüge einstellen, wenn dies der Bedürfnisstruktur der auf dem Weg zu sich selbst befindlichen Individualität entgegenkam. Humboldt hatte der Sprache diese Doppelfunktion zuerkannt. Sie sei das Medium des Allgemeinen und das Logos der Vernunft mit dessen Hilfe die Individuen miteinander verbunden sind.

Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ als Direktor erhielt.

Von der Pariser und der Leipziger Institution ging auch die professionelle Ausbildung von Taubstummenlehrern aus. So hatte Heinicke seinen späteren Schwiegersohn Ernst Adolf Eschke (1788-1811) in Leipzig ausgebildet, worauf dieser 1788 das erste Taubstummeninstitut in Berlin gründete. Ein Jahr später war auf Anordnung des österreichischen Kaisers Joseph II., das bereits zu Beginn erwähnte „Kaiserlich königliche Taubstummeninstitut“ in Wien eingerichtet worden. Der Institutsdirektor Stork und sein zweiter Lehrer Joseph May hatten ihre Ausbildung bei de l' Epée in Paris erhalten.⁶⁰

1.5 Regionaler Exkurs: Berlin und die Provinz Brandenburg

Die Betrachtung von bildungsgeschichtlichen Entwicklungen in der Gehörlosenpädagogik und den Einflüssen aus verschiedenen Referenzbereichen wird in dieser Untersuchung auf die Region Berlin/Brandenburg fokussiert. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen, die vor allem in der Vorreiterrolle Preußens für das öffentliche Bildungswesen liegen. Für dessen Aufbau entstand 1809 das erste Kultusministerium mit Wilhelm von Humboldt an der Spitze. Sein Wirken als Sprachphilosoph und Pädagoge beeinflusste schließlich auch die Verknüpfung von Elementar- und Sprachbildung. Einen weiteren Grund für den regionalen Bezug liefert das in Berlin ansässige Taubstummeninstitut in seiner doppelten Funktion. Es war nicht nur eine zentrale Bildungseinrichtung für gehörlose Schüler, sondern gleichzeitig die erste und einzige Ausbildungsstätte für Taubstummenlehrer in Preußen mit einem maßgeblichen Anteil an der Professionalisierung dieses neuen Berufsstandes.

Und nicht zuletzt sind es persönliche Motive, die zum Entstehen dieser Forschungsarbeit geführt haben, begründet durch die eigene, in dieser Region verwurzelte Lebensgeschichte.

Der historische Exkurs auf die Entwicklung der Mark Brandenburg soll sich in dieser Untersuchung auf die Zeit der Aufklärung bis in die frühe Moderne beschränken. Von 1701 bis 1918 galt Brandenburg als die Stammprovinz des Königreichs Preußen, auch wenn es 1815 seine Sonderstellung gegenüber anderen Provinzen einbüßte. Berlin wird unter Friedrich I. ab 1701 Residenzstadt. Unter seiner verschwenderischen Herrschaft bis 1713 entstehen prunkvolle Schlösser und Gärten zwischen Caputh, Potsdam, Charlottenburg, Königs Wusterhausen und Oranienburg. Einen harten Sparkurs musste sein Nachfolger Friedrich Wilhelm II. einschlagen, um das Land vor dem Bankrott zu retten. Der als Soldatenkönig in die Geschichte eingegangene Monarch verwandelte Preußen in einen

⁶⁰ Vgl. Schumann 1940; Werner 1932; Schott 1995.

Militärstaat und hatte wenig übrig für die Förderung der Wissenschaften wie noch sein Vorgänger, in dessen Regierungszeit die Berliner Akademie der Wissenschaften nach Pariser Vorbild entstanden war. Nachdem 1740 Friedrich II. die Herrschaft übernommen hatte, war Preußen nach vier Kriegen zu einer gewichtigen Kraft in Europa aufgestiegen. Der wirtschaftliche Aufschwung kam und es entwickelten sich verschiedene Industriezweige, wie die Textilindustrie und die Metallverarbeitung. Auch in der Landwirtschaft wurden neue Anbauweisen eingeführt, Seiden- und Obstbau florierten. Jedoch befand sich Preußen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts infolge eines explodierenden Bevölkerungswachstums und den damit verbundenen sozialen Problemen in einer zugespitzten Krisensituation.⁶¹ Dringend notwendige Reformen blieben aus. Obwohl sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erste Auflösungs- und Übergangserscheinungen zu einer liberalisierten Ordnung zeigten, verharrten die alten preußischen Provinzen in ihrer alten Ständeordnung. Diese war vor allem durch das Allgemeine Landrecht von 1794 bestätigt worden.

Eine weitere Zäsur in der preußischen Geschichte, die das alte absolutistische System in Frage stellte, war die Niederlage gegen Napoleon und die ökonomischen, sozialen und politischen Folgelasten.⁶² Der militärische Zusammenbruch des preußischen Staates hatte zur Reduzierung von Staatsgebiet und -bevölkerung geführt, d. h. rund um die Hälfte von 5600 Quadratmeilen und 10 Millionen Einwohner auf 2800 Quadratmeilen und 4,65 Millionen Bewohner, die nun obendrein die gesamte Schuldenlast des Krieges von 30 bis 40 Millionen Talern durch erhöhte Steuern tragen mussten.⁶³ Eine neue wirtschaftliche Krise leitete mit dem Wiener Kongress 1815 die Restauration Preußens ein, auch für Brandenburg mit fatalen Folgen. Brandenburg führte als Provinz ein gewisses Schattendasein gegenüber der Stadt Berlin, die zu einer Millionenmetropole wuchs und 1871 Hauptstadt des Deutschen Reiches wurde. Die Kluft zwischen Stadt und Land war im Zuge der Industrialisierung beträchtlich gewachsen und dies hatte eine regelrechte Bauernflucht ausgelöst. Auch für viele gehörlose Menschen wurde Berlin zum Arbeitgeber. Die Taubstummenanstalt wurde nicht nur zentrale Bildungs- und Ausbildungsstätte. Von dort und von den um 1870 gegründeten Provinzialtaubstummenanstalten gingen zahlreiche Initiativen zur Etablierung einer Gehörlosengemeinschaft mit einem eigenständigen kulturellen und religiösen Leben aus.

⁶¹ Zwischen 1740 und 1805 wuchs die preußische Bevölkerung – ohne Berücksichtigung der Gebietserweiterungen – um mehr als das Doppelte an, d. h. im Besitzstand von 1748 auf rund 180%, von 3,2 Millionen auf 5,7 Millionen Einwohner, wobei es regionale und ländlich-städtische Unterschiede zu beachten gibt. Die Städte der Kurmark nahmen beispielsweise 40% des Bevölkerungswachstums auf. In der Neumark hatte das Land 60% des Zuwachses zu tragen. (Vgl. Kuhleermann 1992, S. 53).

⁶² Insbesondere die steigenden Militärausgaben hatten dazu beigetragen, dass Friedrich Wilhelm II. eine Schuldenlast von 27 Millionen Talern hinterlassen hatte, deren Verzinsung allein 1 1/3 Millionen Taler kostete. (Vgl. Heinemann 1974, S. 18f.)

⁶³ Vgl. Büsch 1988, S. 88.

2 Philosophische und pädagogische Ideen zum Verhältnis von Bildung und Sprache in der Aufklärung

Seit der Antike stritten die Gelehrten bei der Analyse der vielfältigen Beziehungen von Mensch, Natur und Gesellschaft auch um die Facetten des Wechselverhältnisses von Sprache und Bildung, auch in Bezug auf gehörlose Menschen. Sprache galt von jeher, ob bei Platon oder Humboldt, als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation, wovon gehörlose Menschen mehrheitlich bis zur Gründung der ersten Taubstummeninstitute ausgeschlossen waren. Die Beantwortung der Frage, warum ihnen die gesellschaftliche Teilhabe über einen langen Zeitraum verwehrt blieb und welche Rolle hierbei ihre besondere kommunikative Situation sowie die daraus resultierenden spezifischen psycho-sozialen Entwicklungsbedingungen spielten, erfordert neben einer philosophischen, auch eine anthropologische Sichtweise. Für das Zeitalter der Aufklärung war es die Philosophie, von der die Pädagogik ein tiefes Verständnis für ethische, sozial- und religionsphilosophische Zusammenhänge übernahm, vor allem für anthropologische Fragen.⁶⁴ Erst im Zeitalter der Aufklärung, als im Übergang vom Absolutismus, vom spanischen Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, die Standeserziehung zur Menschenbildung wird, entstanden im Rahmen utilitaristisch geprägter Erziehungskonzepte in Frankreich und Deutschland auch neue Überlegungen und Entwürfe zur Bildung von gehörlosen Menschen. Im Ergebnis kam es zur Gründung der ersten Taubstummeninstitute in Paris (1771) und Leipzig (1778).⁶⁵

Die sprachphilosophischen Theorien von Sprache und Denken, die seit der Antike auch die Frage der Bildungsfähigkeit von gehörlosen Menschen zum Gegenstand hatten, bildeten in der Pädagogik die Grundlage für die Betrachtung des Verhältnisses von Sprache und Bildung. Bereits in der frühen Aufklärung gelang es neben den Pädagogen auch den Sprachphilosophen, das wissenschaftliche Interesse auf den gehörlosen Menschen zu lenken, wofür es durch die Sprachursprungs- und die Bildsamkeitsdebatte verschiedene Anstöße gegeben hatte. Somit gelangte mit den spekulativen Annahmen über die Rolle der ‚Zeichen- bzw. Gebärdensprache‘ auch die ‚Bildsamkeit von Taubstummen‘ in den Focus wissenschaftlicher Betrachtungen. In deren Mittelpunkt stand zum einen die Frage, ob menschliche Sprache göttlichen oder natürlichen Ursprungs sei und zum anderen, ob der Mensch Erfinder seiner Sprache sein könne.

⁶⁴ Vgl. Langeveld 1956 zit. von Wulf/Zirfas 1994, S. 35. Die Zusammenhänge von Anthropologie und Pädagogik lassen sich schon in den Schriften der Vorsokratiker, der Sophisten und Platons finden. Die Verknüpfung mit der neuzeitlichen Pädagogik erfolgte durch Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert. In der Traditionslinie stehen in der Aufklärung Rousseau und Pestalozzi, auch Kant und Herder, in der Frühmoderne Humboldt und schließlich in der romantischen Tradition Schleiermacher (ebd., S. 7).

⁶⁵ Vgl. dazu ausführlich Hofer-Sieber 2000, insbesondere S. 96ff. zur Perfektibilität als Voraussetzung der Bildungsbemühungen.

Die universelle Bildbarkeit von Taubstummen war in Deutschland vor allem von Johann Gottfried Herder (1744-1803) und Immanuel Kant (1724-1804) in Zweifel gezogen worden. (vgl. dazu die Belege in Kap. 2.2). Der Begriff der Bildsamkeit im ausgehenden 18. Jahrhundert, mit einem universalistischen anthropologischen Anspruch, stellt für Tenorth (2006) den zentralen Praxisbegriff für die Pädagogik der Aufklärung dar, jedoch mit durchgängig partikularen Zügen. Dies zeige sich besonders deutlich bei der Betrachtung von Bildungsprozessen bei Menschen mit Behinderung. Hier diene der Begriff der Bildsamkeit als Begründung für den Unterschied zwischen „Normalen“ und „Behinderten“.⁶⁶ Für Moser (2010) führt die Differenzierung zwischen bildbar und nicht bildbar zwangsläufig zu der Grundfrage der Aufklärung selbst:

„Behinderung ist ein im Zeitalter der Aufklärung bedeutsamer Aspekt in der Konzeption von Normalität und Perfektibilität zur Klärung der säkularisierten Frage ‚Was ist der Mensch?‘.“⁶⁷

Aus dieser anthropologischen Perspektive wird nach Zuschreibungen und Argumenten gefragt, derer sich Philosophen wie Protagonisten der institutionalisierten Taubstummenbildung im 18. Jahrhundert bedienten, um die Zweifel an der Bildungsfähigkeit Gehörloser zu beseitigen und die begonnenen Alphabetisierungsbestrebungen fortsetzen zu können. In Frankreich galt der Philosoph Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780), als einer der Kritiker von Bildungsversuchen mit Gehörlosen. Es war der Überzeugung, dass Blinde im Gegensatz zu Gehörlosen aufgrund ihres Zugangs zur Lautsprache, auch Zugang zu Ideen haben würden und ihnen somit die Intelligenz abgesprochen werden könne.⁶⁸ Jedoch ließ er sich von seinem Landsmann, dem Priester und Taubstummenlehrer Abbé de l'Épée, vom Gegenteil überzeugen. (Vgl. dazu Kap. 2.2) In dem Zusammenhang interessierte auch, inwieweit Sprachphilosophen und Pädagogen ihre Erkenntnisse über die Individualität des Gehörlosen in eine praktische Dimension überführten. Festgestellt werden kann, dass die gesellschaftlichen Ansichten über Gehörlose in der Aufklärungsepoche einem grundsätzlichen Wandel unterworfen waren, den de l'Épée 1776 folgendermaßen beschrieb:

„Die Taubstummheit stellte sich also in den Augen als ein entsetzlicher Zustand dar und schien nach der Ordnung der Natur ein unheilbares Übel zu sein. [...] Heute haben sich diese Dinge geändert. Man hat mehrere Taubstumme sich in der Öffentlichkeit zeigen sehen. Die Prüfungen, die sie zu bestehen hatten, sind durch Programme angekündigt worden, welche die Aufmerksamkeit des Publikums erregt haben. Personen jeden Standes und jeden Ranges haben sich in der Menge dazu eingefunden. Die Schüler sind umarmt worden, man

⁶⁶ Tenorth 2006, S. 496.

⁶⁷ Moser 2010, S. 78.

⁶⁸ Vgl. Hofer-Sieber, S. 134.

hat ihnen Beifall gezollt, sie mit Lob überhäuft, sie mit Lorbeeren gekrönt.“⁶⁹

Der den Gehörlosen bescheinigte Mangel an gesellschaftlicher Brauchbarkeit wurde zum Ausgangspunkt eines pädagogischen Vervollkommnungsprojektes, dessen Vorbilder in Deutschland in erster Linie bei den Vertretern der philanthropischen Erziehungsbewegung zu finden sind. Dazu zählt vor allem Johann Bernhard Basedow (1724-1790), als Initiator der Philanthropie.⁷⁰ Er galt im 18. Jahrhundert als erfolgreicher pädagogischer Programmatiker und zwar nicht erst mit der 1768 veröffentlichten „Vorstellung der Menschenfreunde“. Den Ausgangspunkt bildete sein 1752 vorgelegtes pädagogisches Programm „Kurze Nachricht, in wie ferne die Lehrart des Privat=Unterrichts, welche in meiner Disputation...vorgeschlagen worden, wirklich ausgeübet sey, und was sie gewirket haben“, das er als Erzieher im Hause von Qualen auf dem schleswigschen Gut Borghorst bei Gettorp erfolgreich in die Praxis umsetzte. Es ist lange vor Rousseaus „Emil“ erschienen. Seine pädagogischen Ideen galten als Vorlage für die pädagogischen Konzepte von Samuel Heinicke und seinem Schwiegersohn, Ernst Adolf Eschke, den Protagonisten deutscher Gehörlosenpädagogik.⁷¹ Beide Taubstummenlehrer standen außerdem unter dem Einfluss der popularphilosophischen Ideen von Moses Mendelssohn (1729-1786) und Johann Georg Sulzer (1720-1779), die der lebenspraktischen Erkenntnis gegenüber der abstrakten Gelehrsamkeit eine größere Bedeutung beigemessen haben.

Das Anliegen der Popularphilosophie, eine allgemein verständliche Philosophie zu sein, ist so alt wie die Philosophie überhaupt. In der Zeit der Aufklärung gewann sie einen neuen Anspruch, dass „möglichst alle Philosophie auch Philosophie für alle sein müsse.“⁷² Trotz aller ambitionierten Versuche blieb sie lange Zeit davon entfernt, Allgemeingut zu sein. Erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts gewann die Idee der Popularphilosophie neben der Schulphilosophie größere Wirksamkeit, was an der Abwendung von Christian Wolffs dogmatischem und systematischem Philosophieren lag. Eine neue Qualität erhielt die Diskussion durch Immanuel Kants Schriften „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) und „Prolegomena“ (1783), die von dem Popularphilosophen Christian Garve (1742-1798) kritisch diskutiert wurden. Die alte Unterscheidung der Philosophie der Schule und der Philosophie der Welt bestimmte den Disput zwischen beiden Kontrahenten. In der Spätaufklärung galt der Streit als überholt durch den „neuen vornehmen Ton“ in der von

⁶⁹ De l'Épée, Abbé (1776): Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle, par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode. Première partie, Paris 1776, hier in der Übersetzung von Brand 1910, S. 117f. (Vgl. auch de l'Épée 1776/Wollermann 1912, S. 107.) Die jeweiligen Übersetzungen des französischen Originaltextes sind jedoch nicht identisch.

⁷⁰ Vgl. Hermann 1995, S. 302.

⁷¹ Vgl. Eschke 1811, S. 494.

⁷² Schneiders 1995a, S. 325.

Johann Gottlieb Fichte eingeführten Philosophie, die sich wiederum als „elitär und antipopulär“ zeigen sollte.⁷³

Innerhalb der popularphilosophischen Diskurse ging es immer wieder auch um Bildungsfragen. So hatte sich Sulzer mit dem Zusammenwirken von Vernunft und Empfindung auf das Handeln des Menschen auseinandergesetzt.⁷⁴ Inwieweit sich seine Vorstellungen in Eschkes pädagogischen Konzepten wieder finden, soll in Kap. 5.1 ausführlich dargestellt werden. Sulzer führte an erster Stelle die Sprachen an, die der Vervollkommenung des menschlichen Geistes als allgemeines Instrument aller Künste und Wissenschaften dienen sollten. Die Muttersprache solle hierbei Ausgangspunkt allen Unterrichts sein.⁷⁵ Dieses Prinzip war die Basis des Sprachunterrichts von Eschke, der die Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen betrachtete. (Vgl. dazu Kap. 5.4)

Aus der Differenz zwischen Unvollkommenheit und Vervollkommungsanspruch resultierte schließlich die Notwendigkeit von Bildung und Erziehung. Verschiedene räumliche und zeitliche Faktoren bestimmen die Gestaltung der Differenz im Prozess der Zivilisierung, Kultivierung und Disziplinierung, ebenso wie individuelle Anlagen und Umweltbedingungen, kulturelle Ansprüche und ethische Orientierungen.⁷⁶ Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen unterschiedliche Erziehungskonzepte, die die Vervollkommenung des Individuellen zum Ziel hatten und die Möglichkeiten der ‚Perfektibilität‘ des Menschen auf unterschiedliche Weise ausloteten.

Der pädagogische Anspruch der Epoche bewegte sich in den Widersprüchen von Natürlichkeit und Künstlichkeit, von Freiheit und Zwang, schließlich in einem Grundwiderspruch von allen pädagogischen Bemühungen, den wiederum Kant als eine „anthropologische Differenz“ beschrieb und mit der Unterscheidung zwischen Sein und Sollen des Menschen in die pädagogische Debatte führte. Schließlich wüsste man nicht, „wie weit bei ihm [dem Menschen – SW] die Naturanlagen gehen“.⁷⁷ Im Gegensatz dazu stand eine gesellschaftliche Erwartungshaltung, die Bildung unmittelbar mit Erfolgsaussicht verknüpfte, insbesondere bei den vor allem privat finanzierten Bildungsbemühungen um gehörlose Menschen. Unter dem Einfluss der philanthropischen Erziehungsbewegung wurde für diese Gruppe von Menschen Bildung öffentlich relevant. Die Institutionalisierung der Taubstumm- und Blindenbildung leitete eine Epoche ein, die letztlich auch die Bestimmung des gehörlosen Menschen, vor allem aus utilitaristischen Erwägungen heraus,

⁷³ Ebenda, S. 326.

⁷⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen von Nieser 1992, S. 140-151.

⁷⁵ Ebenda, S. 145.

⁷⁶ Vgl. Wulf 1996, S. 11.

⁷⁷ Kant 1982, S. 699.

hinterfragte. Der hierbei deutlich hervortretende Grundwiderspruch zwischen individuellen Voraussetzungen der Gehörlosen und gesellschaftlichen Erwartungen führte zu einem enormen Erfolgsdruck, wobei die Sprechfähigkeit, vor einem rationalistischen Hintergrund und als einem wesentlichen anthropologischen Merkmal des Menschen, eine herausragende Bedeutung für die Beurteilung der Bildungsfähigkeit und den Bildungserfolg besaß. Im Gegensatz dazu standen die individuellen Voraussetzungen des gehörlosen Menschen und dessen besondere Kommunikationsbedingungen, die im Unterschied zur akustisch wahrnehmbaren Lautsprache, ein visuelles Kommunikationsmittel bevorzugten, nämlich die Gebärdensprache. Doch das Primat der Lautsprache bestimmte die Methode, die schon aufgrund von phonologischen Interessen und Forschungen einen leichteren Zugang zum Problem der Taubheit ermöglichte. Die Lautsprachperfektion sollte demnach zwei Dinge sichern: erstens, und zwar als oberstes Ziel, den Beweis ‚universaler Bildbarkeit‘ des gehörlosen Menschen und zweitens, als pädagogische Leistung, das ‚Entstummen‘ als Überwinden der Behinderung. Hiermit erhofften sich die Lehrer der Taubstummeninstitute ihre gesellschaftliche Legitimation und außerdem die Verbreitung der Bildungsidee.

Neben den eben beschriebenen Widersprüchen der Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung gab es eine weitere Besonderheit: Pädagogik galt als eine Erziehungskunst, die sich nicht mehr nur allein an einer christlich-kirchlichen Erziehung orientierte, sondern am „Gang der Natur“.⁷⁸ Von Locke wissenschaftlich begründet und von Rousseau ausgebaut, hielt sie im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts auch in Deutschland unter dem Namen des Philanthropismus Einzug. Das oberste Ziel der geistigen Bildung hieß Humanität.⁷⁹ Die körperliche Erziehung bildete dafür die Grundlage. Zwischen Rousseaus Idee einer natürlichen Erziehung und dem Streben nach Kultivierung des Menschen bei den Philanthropen, nicht im Sinne einer nationalen, sondern allgemein-menschlichen Kultur, entstand ein Spannungsfeld, in dem der Mensch in seiner Bestimmung zwischen Natur und Kultur neu definiert wurde. Auch die zeichentheoretische Diskussion um die Gebärdensprache bewegte sich zwischen diesen beiden Polen, auf der einen Seite die natürliche Gebärdensprache der Gehörlosen, auf der anderen die von hörenden Lehrern künstlich geschaffenen methodischen Zeichen nach dem Vorbild de l'Épées. Schon deshalb lag hier die Frage nahe, mit welchen Intentionen sich der Perspektivenwechsel in der zeichen- und erkenntnistheoretischen Debatte vom Sprachursprung bis zur Frage des kindlichen Spracherwerbs unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Kommunikationsmitteln gestaltete. Untersucht wurde außerdem, wie sich der Ausdifferenzierungsprozess visueller Kommunikationsmittel bis hin zur Klassifikation von

⁷⁸ Vgl. dazu von Johann Heinrich Pestalozzi (1797): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* von dem Verfasser Lienhard und Gertrud. Zürich.

⁷⁹ Vgl. Hermann 1995b, S. 302.

Gebärden als Voraussetzung für ihre Etablierung im Unterricht vollzog. Im Zuge des sich herausbildenden Methodenkonflikts, ‚französische‘ vs. ‚deutsche Methode‘, interessierten vor allem die nationalen und deutsch-französischen sprachphilosophischen Diskurse und ihre gesellschaftliche Reflexion.

2.1 Sprachphilosophische Theorien zum Verhältnis von Sprache und Denken

Das Verhältnis von Taubheit, Stummheit und Sprache und damit zusammenhängend die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten von Gehörlosen, vor allem im Hinblick auf den Zugang zu Bildung, stehen im Vordergrund des sprachphilosophischen Zugangs zum Thema. In der Antike waren vor allem medizinische Forschungen über das Gehörorgan und den Zusammenhang von Taubheit und Stummheit vorherrschend. Mit der Operation des Zungenbändchens versprachen sich Ärzte die Lösung des ‚Taubstummenproblems‘. Die Pathologisierung der Gehörlosigkeit hatte in Griechenland eine Kontroverse zur Folge, in der die Grundlagen der Gehörphysiologie gelegt wurden.⁸⁰ Neben ersten Klassifikationsversuchen von Hörschädigungen tritt erstmalig die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Taubstummen bei Aristoteles und Platon auf, wenn auch nur am Rande.⁸¹ Eine stärkere Beachtung fanden die kognitiven und sprachlichen Leistungen von Gehörlosen im 17. Jahrhundert, z. B. in den Krankenberichten von Ärzten. Es sind die ersten Beispiele von „intelligenten Taubstummen ohne Erziehung“.⁸² Dazu gehören u. a. die Krankenakten des französischen Arztes Pierre Borel (1620-1689), in denen über die Kommunikation von Arzt und gehörlosem Patient berichtet wird. Das Lippenlesen wurde hier besonders herausgestellt.⁸³

Mit der Gründung der ersten Bildungseinrichtungen für Gehörlose durch Abbé de l'Epée in Paris und Samuel Heinicke in Leipzig gewann die Erziehung und Bildung von Gehörlosen ein stärkeres öffentliches Interesse. Von Anfang an übernahm der sich neu entwickelnde Zweig der Pädagogik eine schwere Beweislast gegenüber den medizinischen und philosophischen Irrtümern aus der Vorzeit, an denen mitunter vehement auch in den neuen philosophischen Debatten festgehalten wurde. Wie es dennoch gelang, die universelle Bildbarkeit von Gehörlosen nachzuweisen und auch auf die häufig anzutreffende Gleichsetzung von Gehörlosigkeit mit so genannten ‚Intelligenzdefekten‘ zu überwinden, soll nachfolgend dargestellt werden. Psychologisch motivierte Beobachtungen und die pädagogische Praxis trugen dazu bei, dass die Betrachtung der Gehörlosigkeit aus einer neuen Perspektive

⁸⁰ Vgl. Werner 1932, S. 19.

⁸¹ Vgl. Günther 1993.

⁸² Werner 1932, S. 52f.

⁸³ Vgl. ebenda.

begann. Wenn auch die medizinischen Forschungen weiterhin viel Beachtung fanden und die Pädagogik sich ihrer Ergebnisse bediente, ging es zunächst in der sprachphilosophischen Kontroverse um das Verhältnis von Sprechen und Denken. Im Übergang zur Moderne wandten sich Pädagogen wie Philosophen nun stärker dem Verhältnis von Sprache und Bildung zu.

2.1.1 Philosophische Ideen und erste didaktische Überlegungen zum Spracherwerb zwischen Antike und Aufklärung

Bereits in der griechischen und römischen Antike war die Bildung wichtigstes Mittel zum Erreichen eines im Programm der „humanitas“ proklamierten Menschenbildes. Erste Belege für die Nutzung des Begriffes „humanitas“ finden sich Anfang des 1. Jahrhunderts v. Chr.. Die Bedeutungen reichen vom Menschsein des Menschen (*condicio humana*), dem Menschengeschlecht (*genus humana*) bis zur ‚Menschlichkeit‘⁸⁴, bei der die Sprache das zentrale Element darstellte. Begriffsbestimmend sind „Entrohung“ und „Barmherzigkeit“, gleichzusetzen in der heutigen Welt mit „Bildung“ und „humanitärer Praxis“.⁸⁵ Marcus Tullius Cicero (106-43 v. Chr.), als hochgebildeter Anwalt, Politiker und Philosoph proklamierte mit volkserzieherischem Engagement die Facetten menschlicher Bildung, wozu er „umfassendes Wissen von sehr vielen Dingen, vollkommene Sprachbildung, psychologische, literarische, philosophische, historische Kenntnisse, Fachwissen in Jurisprudenz und Übung im öffentlichen Auftritt (*actio*)“ zählte. Dabei ist die Rhetorik Universalbildung.⁸⁶ Weil aber gerade ‚Tauben‘ und ‚Stumme‘ der Lautsprache entbehrten, blieben sie davon ausgeschlossen.

Die Sprachfähigkeit der Taubstummen wurde von den griechischen Gelehrten unterschiedlich bewertet. Der Streit Gebärdensprache vs. Lautsprache hat hier seinen Ursprung.⁸⁷ Während Platon (427-347 vor Chr.) in seinem sprachphilosophischen Werk „Kratylos“ feststellt,⁸⁸ dass die Gebärdensprache nicht nur Zeichen für Gegenstände und Handlungen enthält, sondern dass man mit ihr auch abstrakte Zusammenhänge und Sachverhalte vermitteln kann,⁸⁹ schreibt Aristoteles (384-322 vor Chr.) in seiner „*Historia animalum*“: „Alle Taubgebohrten sind auch stumm, daher haben sie zwar eine Stimme, aber keine Sprache“.⁹⁰ Aristoteles erkannte damit zwar als einer der ersten Gelehrten einen

⁸⁴ Cancik 2011, S. 31.

⁸⁵ Ebenda.

⁸⁶ Ebenda, S. 32.

⁸⁷ Vgl. Hassler/Neis 2009, S. 612.

⁸⁸ Vgl. die Ausführungen von Neis 2003, S. 17ff. zu „Platons ‚Kratylos‘ und seine Bedeutung für die weitere Sprachursprungsdiskussion“.

⁸⁹ Ebenda.

⁹⁰ Vgl. Aristoteles: *Historia Animalum*, Tome IV, p. 536/562, [ed. Bonitz], zitiert Feige 1999, S. 16.

ursächlichen Zusammenhang zwischen Taubheit und Stummheit. Jedoch führte er irrtümlich den Sprachverlust nicht auf das fehlende Gehör zurück, sondern, in Anlehnung an Hippokrates (460-377 vor Chr.), auf eine Funktionsstörung der Zunge. Mit diesem Fehlurteil, den der christliche Glauben später noch verstärkte, begründete schließlich die klassische Medizin bis ins 19. Jahrhundert hinein das operative Lösen des Zungenbändchens. Bereits Schumann verweist darauf, dass die wiederholt zitierten Textstellen, die von Tieren handeln und von den Kommentatoren, wie z. B. Scaliger, Molinäus und Rorarius häufig auf Taubstumme bezogen wurden, von ihnen aus dem Zusammenhang gerissen und entstellt wiedergegeben wurden.⁹¹ In der gegenwärtigen Historiographie griff Löwe Schumanns Quellenkritik auf.⁹² Allerdings enthält Löwes These von der falschen Überlieferung des Aristotelischen Erbes keine konkreten Quellenhinweise. Auch die 1994 erschienene sprachphilosophische Studie „Auge und Ohr“ von Joachim Gessinger berücksichtigt die Frage, ob Aristoteles die Taubstummen wirklich für bildungsunfähig hielt, nicht explizit, sondern reflektiert in erster Linie seine sprachphysiologischen Forschungen.⁹³ Erst Günther widerlegt 1993 die bisherigen Überlieferungen mit Quellenhinweis und Übersetzung im Kontext der Bildsamkeitsthese.⁹⁴ Aristoteles hatte jedoch nicht grundsätzlich an der Bildungsfähigkeit von Taubstummen gezweifelt, obwohl für ihn das Ohr die „porta mentis“ darstellte. Er war lediglich der Ansicht gewesen, dass taube Menschen nur schwieriger zu erziehen seien als blinde.⁹⁵ Dass er Taube und Stumme wirklich für bildungsunfähig hielt, weil sie die gesprochene Sprache akustisch nicht aufnehmen konnten, ist eine Fehlinterpretation, die sich über Jahrhunderte beständig hielt. In der „Geschichte des Taubstummenproblems“ (1932) verweist Werner darauf und führt als Beispiel den Grabspruch bei dem spanischen Taubstummenlehrer Pedro Ponce an: „Pedro Ponce hat Taubstumme unterrichtet, obgleich Aristoteles dieses für unmöglich erklärte.“⁹⁶

In der Renaissance folgten die unterschiedlichsten praktischen Versuche von einzelnen Privatlehrern und Medizinern, Taubstumme zu ‚entstummen‘. Der vereinzelt erteilte Privatunterricht von Taubstummen weckte das Interesse von verschiedenen Spezialisten, zeigte aber gleichzeitig die Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten. Zwei wichtige Gründe ließen die Zweifel an der Bildungsfähigkeit von Taubstummen bis ans Ende des 18. Jahrhunderts bestehen: erstens wurde die Taubstummheit zwangsläufig auf einen Intelligenzdefekt zurückgeführt und dadurch Taubstummheit oft einer geistigen Behinderung

⁹¹ Vgl. Schumann 1940, S. 10.

⁹² Löwe 1992, S. 21.

⁹³ Vgl. Gessinger 1994, S. 105, 168, 452, 455.

⁹⁴ Vgl. Günther (1993): Von der Antike bis zum ausgehenden Mittelalter: Taubstumme als ‚unbildsame Idioten‘ und die Ahnung vom unverständenen Menschen. In: Das Zeichen 7: 24, S. 166-179.

⁹⁵ Vgl. Werner 1932, S. 24 (De sensu cap. 1 p. 437 a 15 ed. Bonitz).

⁹⁶ Werner 1932, S. 24.

gleichgestellt und zweitens wirkte sich die Unkenntnis des Zusammenhanges zwischen Taubheit und Stummheit erschwerend auf die Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten aus. Beides führte in gewisser Weise zu einer Arbeitsteilung unter den Spezialisten: Während sich die Mediziner der Behandlung der Taubheit widmeten, fixierten die Pädagogen ihre Zielsetzung auf die Ausbildung von Sprache. Wenn die Sprache, so ihre These, das charakteristische Merkmal des Menschen sei und überhaupt erst den Platz in der Gesellschaft sichere, dann könne auch der Taubstumme nur durch Sprache zum nützlichen und brauchbaren Mitglied der Gesellschaft werden.⁹⁷

Die irrige Annahme, taubstumme Menschen seien unbildsam, versuchte bereits in der Renaissance der italienische Arzt und Philosoph Hieronymus Cardanus (1501-1576) zu widerlegen. Cardanus bezog sich in seiner kritischen Analyse auf den Bericht des Niederländers Rudolf Agricola (1443-1484). Dieser schilderte in seinem 1474 verfassten, aber erst 1528 veröffentlichten Werk „De inventionem dialecticam“ einen Lehrversuch mit einem späterschwerhörigen Gehörlosen, den er schriftsprachlich unterwiesen hatte. Zwei wichtige Grundsätze leitet Cardanus aus diesem Bildungsversuch ab: Zum einen würde Schwerhörigkeit nicht zwangsläufig einen Intelligenzdefekt bedingen und zum anderen seien gehörlose Menschen in der Lage, mit Hilfe der Schriftsprache lesen und schreiben zu lernen.⁹⁸

Die Erforschung des schwerhörigen Menschen erwies sich jedoch als besonders schwierig, sollte er nicht nur dem Gewinnen von erkenntnis- und sprachtheoretischen Theoremen dienen. Das größte Hindernis, Schwerhörige zu beurteilen, stellte die fehlende oder eingeschränkte Möglichkeit, mit ihnen zu kommunizieren, dar. Die Folge davon war, dass sich hartnäckige Irrtümer über Jahrhunderte hinweg hielten und bestimmte Zusammenhänge, wie die Wechselbeziehung zwischen Taubheit und Stummheit bis in die Neuzeit unerkannt blieben. Die klassische Medizin hatte die Stummheit als physiologische Folge einer Schädigung, der mit den für die Mundbewegung verantwortlichen Gesichtsnerven vermeintlich zusammenfallenden Hörnerven erklärt. Diese medizinische Fehldiagnose und eine strikt organische Erklärung im Zusammenwirken mit einer rationalistischen Auffassung vom Denken verhinderten die Erkenntnis, dass die Sprachlosigkeit des Taubstummen eine psychosoziale Folge der Taubheit ist. Daran änderten auch die zu jeder Zeit praktizierten Unterrichtsversuche nichts. Sie sind bereits aus der Frühzeit des Christentums und dem Mittelalter überliefert. So berichtet schon Plinius d. Ältere (23-79) vom Unterricht eines Taubstummen und konstatiert das gleichzeitige Auftreten

⁹⁷ Vgl. dazu Heinicke 1784; Eschke 1791a.

⁹⁸ Vgl. Schumann 1940, S. 37f.

von Taubheit und Stummheit, ohne jedoch auf einen kausalen Zusammenhang zu schließen.⁹⁹ Auch Beda Venerabilis berichtet in seiner Kirchengeschichte der Angelsachsen von der Unterweisung eines gehörlosen Kindes durch den angelsächsischen Bischof Hagustad (640-721).¹⁰⁰ Im deutschsprachigen Raum wurde im Mittelalter der erste Unterrichtsversuch mit einem gehörlosen Mädchen durch eine Frau bekannt. Es handelt sich hierbei um die Vorsteherin des Gernroder Stiftes, Äbtissin Scholastica (1451-1504), Tochter von Fürst Georg I., die 1469 ein gehörloses Kind mit Hilfe von Bildern und Gebärden auf das Altarssakrament vorbereitete.¹⁰¹

Diesen individuellen Bildungsgeschichten sozialer Eliten fehlte es jedoch an erziehungstheoretisch-pädagogischer Reflexion als auslösendes Moment für eine Debatte zur Bildsamkeit. Doch selbst in der Frage der Bildbarkeit gab es schon zu Beginn des 17. Jahrhunderts Autoren, die den Gehörlosen potentiell die gleichen intellektuellen Fähigkeiten zuerkannten wie den Normalsinnigen. Zu ihnen gehörte André du Laurens, der sich in abgewandelter Form auf die Theorie Galenus Galens¹⁰² stützte und meinte, nachdem das Zungenbändchen gelöst werde, könne der Taubstumme auch sprechen lernen.¹⁰³ Im Gegensatz dazu standen vor allem theologische Argumentationen wie in der Schrift „Fasciculus dissertationum selectarum“ von Anton Deusing aus dem Jahre 1660, der sich auf du Laurens bezieht. Deusing kommt darin zum Schluss, dass die Fähigkeit zu sprechen angeboren sei und die Vermittlung von Sprache durch Unterweisung, Gewohnheit und Übung geschehe. Deusings Dissertation „Dissertatio de surdis ab ortu mutisque ac illorum cognitione“ (1656) fand zwar seiner Zeit kaum Beachtung, wurde jedoch von dem Engländer Sibscota als Plagiat missbraucht, was später durch die Brüder Guyot in ihrem großen bibliographischen Werk „Liste littéraire philosophe“ (Groningen 1842) und von Abraham Farrar (1861-1944), in dem von Thomas Arnold 1881 herausgegebenen englischen Handbuch für Taubstummlehrer, „A method of teaching the deaf and dumb speech, lip-reading, and language, with illustrations and exercises“ richtig gestellt wurde.¹⁰⁴

Selbst die im 16. und 17. Jahrhundert schon nach prinzipiellen Lehrmethoden durchgeführten Unterrichtsversuche mit Gehörlosen konnten die Vorbehalte gegen ihre Bildung nicht ausräumen. So hatte der spanische Benediktinermönch Pedro de Ponce im

⁹⁹ Vgl. Werner 1932, S. 29.

¹⁰⁰ Vgl. dt. Übersetzung in Werner 1932, S. 98f.

¹⁰¹ Vgl. Ersch 1820, S. 126; ausführlich zum Lebenswerk der Äbtissin Scholastica Heine 1866, S. 69-73.

¹⁰² Galenus Galen (129-199 n. Chr.), griechisch-römischer Arzt, neben Hippokrates der berühmteste Arzt der Antike. Galens erklärt das Zusammensein von Taubheit und Stummheit durch die Läsion des Acusticus und der Facialis, dem als einheitlichen Strang betrachteten fünften Nervenpaar. (Schumann 1940, S. 31f.)

¹⁰³ Vgl. Werner 1932, S. 57.

¹⁰⁴ Vgl. ebenda, S. 61ff.; Arnold 1881.

Kloster San Salvador in Oña die Brüder Velasco und eine Schwester, später noch weitere namentlich nicht bekannte Taubstumme unterrichtet und ihnen das Sprechen, Lesen und Schreiben mit Hilfe eines speziellen Handalphabets gelehrt.¹⁰⁵ Welcher Art sein Handalphabet war, lässt sich nicht mehr ermitteln. Möglicherweise war es identisch mit dem von Ramirez de Carrión und Juan Paulo Bonet. Das Unterrichtswerk „Vereinfachung der Buchstaben und die Kunst, den Taubstummen das Reden zu lehren“, das Bonet 1620 herausgegeben hatte,¹⁰⁶ ist zwar als eines der ersten bekannten Unterrichtswerke in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik eingegangen, jedoch war er nicht der Erfinder der Taubstummenunterrichtskunst, wie er darin behauptete. Vielmehr geht die Methode auf Carrión zurück.¹⁰⁷

Der Engländer John Bulwer (1614-1684) stellte erstmalig in seiner Schrift, die 1648 unter dem Titel „Philocophus, or the deafe and dumbe mans friend (...)“ erschien, die Idee eines theoretisch begründeten Taubstummenunterrichts in einer privaten Bildungseinrichtung vor. Bulwer hatte die im gesamten Land lebenden Gehörlosen erstmalig statistisch erfasst und die Anzahl der „bildungsbedürftigen“ unter ihnen ermittelt.¹⁰⁸ Bulwers Unterrichtsmethode baute im Wesentlichen auf dem Verfahren von Pedro Ponce auf. Dem Sprachunterricht lagen bei beiden die Schrift und das Handalphabet zu Grunde.¹⁰⁹ Für Bulwer bedeutete diese Form der Visualisierung von Sprache, der Idee von einem Vikariat der Sinne zu folgen, bei dem das Auge das Ohr ersetzt.¹¹⁰ Bulwer, der die Gebärdensprache zur universalen Menschheitssprache erklärt hatte, scheiterte jedoch bei ihrer praktischen Anwendung. Trotz theoretischer Einsichten in die Vorteile der Gebärdensprache kam er über die Verwendung des Fingeralphabets nicht hinaus.¹¹¹ Es können unterschiedliche Gründe dafür vermutet werden: die Wünsche der hörenden Familien nach einer lautsprachorientierten Ausbildung für ihre Kinder; die möglicherweise erforderliche Umkehrung des Lehrer-Schüler-

¹⁰⁵ Vgl. ebenda, S. 144f.

¹⁰⁶ Vgl. das Original von Bonet, Juan Pablo (1620): Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. Madrid.

¹⁰⁷ Vgl. von Günther 1993, S. 107-116 die Betrachtungen zur Bildsamkeit von Taubstummen vor dem Hintergrund der von Pedro Ponce und Juan Bonet entwickelten Unterrichtsverfahren.

¹⁰⁸ Die statistischen Erhebungen über die Anzahl der ‚bildungsfähigen Taubstummen‘, die später im Rahmen der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts vorgenommen wurden, bildeten die Grundlage für den Ausbau des Bildungsangebotes.

¹⁰⁹ Vgl. Werner 1932, S. 261.

¹¹⁰ Auf dem Titelbild wird links ein Taubstummer gezeigt, der Dank der Leitfähigkeit der Zähne die Töne einer Viola hören soll. Als Beispiele für den Gesichts-, Riech- und Geschmackssinn wurden rechts auf einem Tisch ein Bild, ein Räucherbecken und eine Früchteschale platziert und durch punktierte Linien jeweils mit dem vikariierenden Sinnesorgan (Ohr, Mund, Nase) verbunden. Am unteren Bildrand befinden sich vier Gesichter mit jeweils einem versetzten Sinnesorgan (Auge auf Nase, Zunge auf Nase, Augen in Ohren, Ohr im Auge). Am oberen Bildrand links werden die vier Hauptsinne als allegorische Figuren mit dem entsprechendem Wappen dargestellt (Adler = Gesicht, Hirsch = Gehör, Hund = Geruch, Affe = Geschmack) Auf der gegenüber liegenden Bildseite sind dieselben Figuren mit vertauschten Wappen. (Vgl. CIBA-Zeitschrift 81[1956], Band 7, S. 2682)

¹¹¹ Vgl. Bulwer 1644.

Verhältnisses für den eigenen Gebärdenspracherwerb und die noch zu entwickelnde Gebärdensprachdidaktik.

In der Zeit um 1650 finden sich auch erste Ideen zu einer multilingualen Didaktik. Es war einer der größten Didaktiker, nämlich Johann Amos Comenius (1592-1670), der 1649 in der „Linguarum methodus novissima“ die Ausdrucksmittel der Sprache beschreibt und hierbei auch die in der Gestikulation beobachtbaren „sermo tacitus“ für sehr bedeutsam hält. Die Grundsätze für den Muttersprachunterricht entfaltet er bereits in seiner 1633 erschienenen „Große[n] Unterrichtslehre“. Im 22. Kapitel legt Comenius „Die Methode für die Sprachen“ dar, die Fragen des Spracherwerbs ebenso berührt, wie den Sprachunterricht, ausgehend von vier Entwicklungsstufen für das Sprachstudium:

„Von diesen soll die erste in der frühen Kindheit sein, (die stammelnde), wo sie überhaupt sprechen lernen, die zweite die des Knabenalters, wo sie eigentlich sprechen lernen, die dritte die jugendliche, wo sie geschmackvoll sprechen lernen, die vierte die männliche, wo sie kräftig sprechen lernen.“¹¹²

Comenius' Ideen zum Spracherwerb hätten auch für die Taubstummeneinbildung von Relevanz sein können. Doch bei den nur vereinzelt praktizierten Unterrichtsversuchen fehlte es an einer Öffentlichkeit, die diese Debatte hätte erzeugen können. Erst die 1700 vom Schweizer Arzt und Taubstummenehrer Johann Conrad Amman (1669-1724) veröffentlichte „Dissertatio de loquela“, die erstmalig Sprachursprungs-, Sprachentwicklungs- und Taubstummeneinbildung verknüpfte, sollte als theoretische Grundlegendeschrift oralistisch bestimmter Verfahren in die Geschichte eingehen.¹¹³ Sie stellte auch eine klare Absage an die sonst nur von religiösen Zielvorstellungen getragenen Veröffentlichungen dar, wie beispielsweise den Bericht über den ‚Taubstummeneinbildung von Chartres‘, worauf in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich eingegangen wird. Amman war zu der Auffassung gelangt, dass die natürliche Sprachfähigkeit des Menschen ihn zu spontanen Lauten gelangen lasse, jedoch erst das Sprachlernen zu einer kontrollierten Artikulation des Lautes führe.¹¹⁴ Das Prinzip seines auf „Entstummung“ angelegten Unterrichtsverfahrens beruhte auf der visuellen und taktilen Eigen- und Fremdwahrnehmung gesprochener Sprache. Er ließ seine Schüler mit Hilfe eines Spiegels die Artikulationsbewegungen beobachten. Seine deutliche Unterscheidung zwischen angeborener Sprache und Sprechen wurde zur wichtigsten Voraussetzung künftigen Taubstummeneinbildungs.¹¹⁵

¹¹² Comenius 1628/1947, S. 123.

¹¹³ Vgl. Amman 1700, S. 17.

¹¹⁴ Vgl. ebenda, S. 16.

¹¹⁵ Vgl. ebenda, S. 43ff.

2.1.2 Das Erkenntnisobjekt der Aufklärung heißt: Mensch

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“ Mit diesen Worten beginnt Immanuel Kant die Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“¹¹⁶ Perspektivisch ist hier der Anspruch eines befreiten, vernunftmäßigen Menschen formuliert, von dem die Gesellschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert jedoch noch weit entfernt zu sein scheint, denn weiter heißt es bei Kant, „[...] Wenn nun gefragt wird: Leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung. [...] In diesem Betracht ist dieses Zeitalter das Zeitalter der Aufklärung, oder das Jahrhundert des Friederichs.“¹¹⁷ Diese Kennzeichnung geht auf das Selbstverständnis einer gesellschaftlichen und geistigen Reformbewegung zurück, die sich selbst als Aufklärung beschrieben hat. Zahlreiche Menschen verstanden sich als Reformer und begriffen sich als Aufklärer, weil sie praktische Veränderungen primär durch geistigen Wandel erreichen wollten. Die Aufklärung lebte von der Hoffnung auf Vernunft, bessere Moral, Glück und Verstand.

Philosophische Strömungen, wie der Philanthropismus, bewirkten einen Erziehungsoptimismus, mit dem sich neue pädagogische Bewegungen und Ideen durchsetzen konnten. Neben den immer noch dominierenden medizinischen und philosophischen Erklärungsmustern gewannen nun auch anthropologische, psychologische und sprachphilosophische, vor allem aber pädagogische Fragestellungen mehr und mehr Raum und wuchsen über die praktische Dimension des Lernens hinaus zur erziehungstheoretischen Erkenntnis.

Die Aufklärung mit ihren pädagogischen Programmen zur Vervollkommnung des Menschen leitete die Aufhebung des Fehltrails von der Bildungsunfähigkeit Gehörloser ein. Die Wiederentdeckung des „Taubstummen“ durch die Philosophie, insbesondere durch die Sprachphilosophie, erregte das öffentliche Interesse, bevor es überhaupt zur Gründung von Taubstummeninstituten gekommen war. Von den Philosophen und Medizinern wurden Taubstummie zunächst zu „wildem Kindern“ deklassiert, die erst durch Erziehung und Heilung zu vollwertigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft werden sollten.¹¹⁸

Eng verknüpft mit der stärkeren Beobachtung des menschlich Besonderen war die Frage, inwieweit Behinderte für die Gesellschaft bildbar und nützlich sein können. Bevor es zur Differenzierung zwischen bildbar und nicht bildbar kam, wurde mehrfach von Philosophen

¹¹⁶ Kant 1983, S. 59.

¹¹⁷ Ebenda.

¹¹⁸ Gessinger 1994, S. 185.

und Physiologen der Versuch unternommen, die Stufen der Erkenntnisfähigkeit des Menschen genauer zu bestimmen. Ein überzeugendes Beispiel lieferte hierfür der französische Philosoph und Physiologe Johann Friedrich Dufour, der ausführlich auf die sich hierbei ergebenden definitorischen Schwierigkeiten hinwies. Auf dessen Abhandlung „Versuch über die Verrichtungen und Krankheiten des menschlichen Verstandes“ werde ich mich in diesem Abschnitt der Untersuchung mehrfach beziehen.¹¹⁹

„[...] so kann es nicht anders seyn, als dass es in der Klasse der Gelehrten und der Unwissenden unendlich viele Unterschiede geben muß, die sie von einander auszeichnen, indem die Grade, welche bey einem jeden dieser Geisteszustände statt finden können, so vielfach und unmerklich sind, dass die letztern Grade, welche bey einem jeden dieser Geisteszustände statt finden können, so vielfach und so unmerklich sind, dass die letztern Grade des Wissens von den erstern Graden der Unwissenheit gar nicht zu unterscheiden sind. Der Übergang von einem dieser Zustände zum andern ist so fein, dass noch Niemand ihre Grenzen zu bestimmen gewagt hat.“¹²⁰

Diejenigen, welche nach Dufour „nur wenig Verstand besitzen“, könnten nur „schwer begreifen, Begriffe nicht unterscheiden, vergleichen und absondern, und diejenigen Begriffe, welche sich ihnen darstellen, nur unvollkommen behalten“, sie auch „nicht geschwind in ihr Gedächtnis wieder zurückrufen“. Die von Dufour wohl eher rhetorisch gestellte Frage, ob die „Unwissenden jederzeit hierzu unfähig“ seien, wies auf eine neue Dimension in seinem Ideengebäude hin. In der darauf folgenden Antwort, die Erfahrung würde das Gegenteil beweisen, richtete er den Fokus auf die Bildungspraxis.¹²¹

Dufour glaubte die Ursache für die unterschiedliche Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit im „Bau der innern Sinnwerkzeuge“ zu erkennen, die „bey einem vernünftigen und bey einem

¹¹⁹ Platner, Ernst (Hrsg./1786): Johann Friedrich Dufours Versuch über die Verrichtungen und Krankheiten des menschlichen Verstandes. Aus dem Französischen. Nebst einigen Bemerkungen über die Hypochondrie von Herrn D. Ernst Platner. Leipzig. Platner, Übersetzer dieses Buches, zählte zu den bedeutendsten Physiologen in Europa. Doch machte er nicht nur auf dem Gebiet der Physiologie auf sich aufmerksam. Er wurde auch durch seine Ideen für die Gehörlosenbildung bekannt, mit der er durch seine Tätigkeit an der Leipziger Universität in Berührung gekommen war. Zu der Zeit waren Universität und Taubstummeneinstitut institutionell verknüpft, Heinickes Taubstummeneinstitut der Universität administrativ unterstellt. Im Zusammenhang mit den Inkorporationsbestrebungen der Leipziger Universität tat sich Platner mit einen besonderen Bildungsplan für Taubstumme hervor und wurde zu einem ersten Konkurrenten Heinickes. (Vgl. dazu ausführlich Kap. 3.3) Doch es gelang Platner nicht, sich gegen Heinicke durchzusetzen, da dieser vom sächsischen Kurfürsten gegen die Interessen der Universität unterstützt worden war. Bemerkenswert an Platners 90seitigem Entwurf war, dass er sich eindeutig an der Methode de l'Épées und nicht an Heinickes oralistischem Verfahren orientiert hatte. (Vgl. ausführlich Schumann 1909, S. 39-43).

¹²⁰ Platner 1786, S. 221.

¹²¹ Ebenda.

blödsinnigen Menschen verschieden seyn müsse“. Die Vermutung Dufours, dass Blödsinnigkeit nicht nur auf „eine Geschwulst, die das Gehirn drückt, oder einer andern mechanischen Ursache“ zurückzuführen sei, sondern auch von den „Fehlern der Bildung“ herrühren könne, erweitert die Perspektive um einen möglichen pädagogischen Zugang.¹²² Erstmals werden Ursachen nicht nur in der Anatomie vermutet, sondern auch in fehlerhafter Bildung.

In den Mittelpunkt wissenschaftlicher Beobachtung gelangten nun auch so genannte ‚Wilde‘, Taubstumme und Blinde. Beispiele dafür sind die Veröffentlichungen über die „Wildkinder“ von Itard, Monboddo oder Connor.¹²³ (vgl. ausführlich Kap. 2.3) Neben dem äußeren Erscheinungsbild wurden die soziale Kompetenz, das Seh-, Hör- und Sprachvermögen sowie die Fähigkeit zur ‚Vernunft‘ (Erkenntnis) eingeschätzt. Für deren Erforschung liefern die Physiognomie von Lavater und die von Gall entwickelte Phrenologie wichtige Anhaltspunkte. Johann Caspar Lavater (1741-1801) gilt als der Begründer der physiognomischen Lehre. Bekannt wurde er durch seine zwischen 1775-78 erschienenen „Physiognomischen Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe“.¹²⁴ Franz Joseph Gall (1758-1828) hatte die Phrenologie entwickelt und damit den Versuch unternommen, geistige Eigenschaften bestimmten Hirnarealen zuzuordnen. Beide Lehren zeigten im 18. Jahrhundert eine große Wirkung und „entwickelten sich auf diese Weise zu einer Trivialform der medizinischen Anthropologie“.¹²⁵ Rezipiert wurden sie von zahlreichen Lesern, zu denen Dichter, Heilkundler, Psychologen und auch Pädagogen zählten.¹²⁶ Häufig wurde der Versuch unternommen, nicht nur den geistigen Entwicklungsstand, sondern auch die Erkenntnisfähigkeit zu beurteilen.

Die Annahmen über die Bildungsfähigkeit der so genannten ‚wilden‘ Kinder boten Anlass für vielfache Spekulationen. Ob es sich um einen ‚blödsinnigen‘, ‚tauben‘ oder ‚stummen‘ Menschen gehandelt haben könnte, implizierte auch die Frage nach seiner Bildbarkeit. Sprache und Gehör zählten zu den wesentlichen Bestandteilen der Beobachtung. Fehltritte bestimmten vor allem dann die Einschätzung der geistigen Entwicklung, wenn es dem Beobachter nicht gelang, mit dem so genannten ‚Wilden‘ zu kommunizieren. Mehrere Beispiele dafür liefert Michael Wagner in seinen 1794 publizierten „Beyträgen zur

¹²² Ebenda, S. 282.

¹²³ Vgl. hierzu Malson 1972, darin: Gutachten und Bericht über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron von Itard; außerdem eine Abhandlung über den „wilden Peter“ [von Hameln] von James Burnett Lord Monboddo in: Das Lord Monboddo Werk von dem Ursprunge und Fortgange der Sprache. Übersetzt von E. A. Schmidt. Riga 1784/85; wie auch den Bericht über das „litauische Wildkind von B. Connor: Evangelium medici sue, medicina mystica [...]. London 1694. Vgl. auch Koch 1999.

¹²⁴ Vgl. Lavater 1775-78.

¹²⁵ Gerabek 2003, S. 46.

¹²⁶ Vgl. ebenda.

philosophischen Anthropologie“ in dem Abschnitt „Beyträge zur Naturgeschichte des Menschen“. ¹²⁷ Dort beschreibt er einen so genannten ‚Wilden‘:

„Die Sprache, selbst jede Spur eines artikulirten Tones, mangelte ihm ganz. Was er hören ließ, war ein unverständliches Gebrumme [...] Weder ein menschliches Wort, noch was immer für eine Miene oder Gebärde war ihm verständlich. [...]“ ¹²⁸

Die so genannten ‚wilden Kinder‘ dienten vor allem Beobachtungszwecken und die Kategorisierung in ‚unsinnig‘, ‚wahnsinnig‘ oder ‚blödsinnig‘ stellte nicht per se eine Trennung zwischen nicht bildbar und bildbar dar. Erst im Verlauf der Erstinstitutionalisierung von Blinden- und Taubstummenbildung entstanden mit der sich entwickelnden Diagnostik dazu Kategorien. Während bei Gehörlosen und Blinden der Beweis ihrer Bildbarkeit schon mehrfach durch private Unterrichtsversuche erbracht worden war, galten ‚Blödsinnige‘ weiterhin als bildungsunfähig.

Unmittelbar im Zusammenhang mit der Bildsamkeitsproblematik bei Gehörlosen stand die Erforschung ihrer Sprachfähigkeit und ihres Spracherwerbs. Es herrschte bei den Sprachphilosophen und Pädagogen weitestgehend Unklarheit darüber, wie sich Sprache und Denken bei einem gehörlosen Menschen entwickeln würden. Erste Ideen, die im Zusammenhang mit der Frage standen, ob der gehörlose Mensch in der Lage sei, abstrakte Begriffe zu entwickeln und er demzufolge auch Sprache erfinden könne, wurden vor allem unter dem Einfluss der Sprachursprungsdebatte entwickelt. Diese Frage sollte die Spracherforschung beim Gehörlosen noch ein weiteres Jahrhundert lang bestimmen. Erst 1900 unternahm Wilhelm Wundt einen erneuten Versuch, die Gebärdensprache als eine Sprache, allerdings mit Einschränkungen zur Lautsprache, zu definieren. In seinen Ausführungen in der 1900 publizierten „Völkerpsychologie I“, erster Teil: *Die Sprache*, hat sich Wundt im 2. Kapitel „Die Gebärdensprache“ ¹²⁹ ausführlich mit der Frage auseinandergesetzt. So heißt es bei Wundt, es gäbe in der Gebärdensprache „gewisse logische Kategorien“, die jedoch „nur teilweise durch Hilfsmittel, die den gesamten grammatikalischen Unterscheidungen analog sind, nämlich durch besondere Modificationen der Geberdezeichen selbst ausgedrückt werden.“ ¹³⁰ In diesem Fall würde es bei der kategorialen Unterscheidung jedoch eine Einschränkung geben. Die natürliche Gebärdensprache beziehe sich „vorzugsweise auf Begriffe mit sinnlich anschaulichem Inhalt“ und zweitens erstrecke sie sich ausschließlich auf solche Begriffe, „die in den drei logischen

¹²⁷ Wagner 1794, S.251-263.

¹²⁸ Wagner 1794, S. 253ff.

¹²⁹ Wundt 1900, S. 133-243.

¹³⁰ Ebenda, S. 188.

Grundkategorien der Gegenstands-, Eigenschafts- und Zustandsbegriffe enthalten sind.“¹³¹ Sie entbehre „Präpositionen, Conjunctionen, abstracte Adverbien“. ¹³² Wundt widmet sich in einer ausführlichen Argumentation dem Nachweis der Syntax der Gebärdensprache, arbeitet die verschiedenen Klassen von Gebärden heraus (hinweisende, bezeichnende, symbolische, nachbildende) und dass es mit gewissen Einschränkungen auch ‚Begriffsübertragungen‘ und ‚Bedeutungswandel in der Gebärdensprache gibt. ¹³³ Bis zu ihrer gesellschaftlichen und politischen Anerkennung als Sprache verging noch ein weiteres Jahrhundert.

2.1.3 Die Thematik des Sprachursprungs in der Aufklärung

Wenn es gute Gründe gibt, das Zeitalter der Aufklärung nicht nur als ein ‚pädagogisches Jahrhundert‘, sondern auch als ein „Jahrhundert der Sprachdiskussion“ (Franzen 1996) zu bezeichnen, so liegt es vor allem daran, dass Philosophen wie John Locke, Thomas Hobbes, Gottfried Wilhelm Leibniz und Christian Wolff dem Diskurs zum Verhältnis von Sprache und Denken einen neuen Impuls gegeben haben, indem sie die konstitutive Rolle von Sprache für das Denken und Erkennen herausarbeiteten.¹³⁴ Ihre sprachphilosophischen Erkenntnisse bildeten in der Mitte des 18. Jahrhunderts jene Basis, auf der das gelehrte Europa die Problematik der Sprachursprungs regelrecht zu einem Modethema avancierte.¹³⁵ In dem Zusammenhang wandten sich zahlreiche Wissenschaftler auch dem Phänomen der Sinnesbehinderung zu.

Sprachursprungshypothesen bezeichnet Bußmann als „durch keinerlei sprachwissenschaftliche Methoden verifizierte Konstruktionen bzw. Mutmaßungen über die Entstehung von Sprache“. ¹³⁶ Erste einigermaßen gesicherte Erkenntnisse würden ca. 5000-6000 Jahre zurückreichen. ¹³⁷ Die meisten Methoden und Entwürfe, bezeichnet als „Szenarien“¹³⁸, befassten sich mit dem Ursprung der Lautsprachen. Erst im Zeitalter der Aufklärung verschob sich der Focus innerhalb der Sprachursprungsdebatte auf die „Annahme eines gestischen, nicht lautlichen Sprachursprungs“. ¹³⁹ Doch diese Vermutung

¹³¹ Ebenda.

¹³² Ebd.

¹³³ Braungart 1995, S. 233; zur Rolle der Gebärden und Gebärdensprache in diesem Kontext Rolf (2006) und speziell im Hinblick auf den Grammatikerwerb Fricke (2012).

¹³⁴ Vgl. dazu Meier-Oeser 1995, S. 389-425 im Abschnitt „Das Verhältnis von Sprache und Denken in der Philosophie des 17. Jahrhunderts“ zur „Funktion arbiträrer Zeichen für das Denken“, hier auch ausführlich zu Leibniz, Locke und Hobbes.

¹³⁵ Vgl. Franzen 1996, S. 193.

¹³⁶ Bußmann 2002, S. 635.

¹³⁷ Vgl. ebenda.

¹³⁸ Richerson/Boyd 2010, zit. nach Fischer 2011, S. 12.

¹³⁹ Ebenda.

bleibt auf den Ursprung von Lautsprachen beschränkt und weder der ‚Taubstumme von Chartres‘, noch die ‚litauischen Wildkinder‘ oder die ‚künstlich Verstummteten‘ ließen in ihren gezeigten sprachlichen Äußerungen den Unterschied zwischen Pantomime und Gebärde erkennen. Sämtlichen Experimenten ist eines gemeinsam: Die Beobachter sind der Gebärdensprache selbst nicht kundig und die Akteure werden, wie bei Condillac und Diderot, auf reine Gedankenfiguren reduziert.

Das Nachdenken über die Entstehung von Sprache erzeugte gleichzeitig eine philosophische Debatte über den Ursprung der Begriffe und die Denkfähigkeit des Menschen. Als Konstitutiv kann dafür der Bericht des „Taubstummen von Chartres“ gelten. Der „Taubstumme von Chartres“ wird von Bernard le Bovier de Fontenelle (1657-1757) in seiner Abhandlung „Mémoires de l' Académie des Sciences“ ausführlich beschrieben.¹⁴⁰ Er soll durch lautes Kirchengeläut wieder zum Hören gekommen sein und sogar Worte nachgesprochen haben. Keinerlei Bedeutung habe er jedoch der religiösen Zeremonie beigemessen und über das Nachsprechen sei er nicht hinausgekommen. Das ließ vor allem die Theologen an der ‚natürlichen Religion‘ der Taubstummen zweifeln und veranlasste sie zu dem Schluss, dass sich ein Taubstummer von den wenigen mit den Augen wahrgenommenen oder auf ihn einwirkenden Dingen keinen Begriff machen könne. Das Fazit des Berichts lautete: Ohne Sprechen kein abstraktes Denken – das bedeutete eine eindeutige Gegenposition zu der These von Locke, der in seinem „essay“ betont hatte, dass jedes Ereignis zugleich auch eine Vorstellung des Wahrgenommenen nicht nur in Form einer bloßen Spiegelung, sondern als Modellierung der Wirklichkeit erzeugen könne. Allerdings schränkte Locke ein, zeige sich zwar im Zeichengebrauch der Taubstummen der Unterschied zum Tier, aber es fehle ihnen an der menschlichen Fähigkeit, einzelne Ideen durch Abstraktion zu erweitern.¹⁴¹ Diese Position vertrat später in etwas modifizierter Form der deutsche Philosoph Immanuel Kant, der mit seiner Auffassung, dass Taubstumme es nicht zu mehr als einem „Analogon der Vernunft“ bringen würden, einen entscheidenden Impuls für die bildungstheoretische Grundlegung des Taubstummenunterrichts gab, worauf in Kapitel 2.5 ausführlich eingegangen wird.

Neben Fontenelles Abhandlung ist aber auch der „Discours de la méthode“ von Descartes bedeutsam, der eine Diskussion über die Stellung von Mensch und Tier im Reich der Lebewesen und ihrer Unterscheidung bezüglich ihrer kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie dem Verhältnis der Lautsprache zu anderen Zeichen auslöst.¹⁴² Im Mittelpunkt stand die Frage, ob Sprache den nun menschlichen oder göttlichen Ursprungs sei.

¹⁴⁰ Fontenelle 1705, S. 18f., vgl. Hofer 2000, S. 54.

¹⁴¹ Vgl. Gessinger 1994, S. 9f.

¹⁴² Vgl. Hassler/Neis 2009, S.464.

2.2 Exkurs: Die „Taubstommenproblematik“ in der Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie 1771

Die Sprachphilosophen des 18. Jahrhunderts bewegten in Bezug auf Gehörlose vor allem folgende Fragen: Erstens, ist Denken ohne Sprache möglich? Zweitens, ist der Taubstumme zum abstrakten Denken fähig und schließlich, drittens, welche Rolle nehmen hierbei die Gebärden ein? Für die Entdeckung der Bildbarkeit von Gehörlosen kann der sensualistisch begründete Zugang von Condillac als ausschlaggebend gelten. Sein Modell der Statue (*Traité des sensations*), die langsam zum Leben erweckt wird, indem ihr nacheinander die fünf Sinne verliehen werden, stellt eine ideale Metapher für die Bildbarkeit Sinnesbehinderter dar.¹⁴³ Hierbei hatte er sich vor allem an John Locke orientiert. In dem Zusammenhang könnte angenommen werden, dass Condillac den britischen Empirismus zu einem sensualistischen Standpunkt fortentwickelt hat. Diese Annahme taugt aber nur bedingt, denn Condillacs Ideen zur Zeichen- und Sprachverwendung fänden so nur unzureichende Berücksichtigung.¹⁴⁴ Condillacs Kritik galt mehrfach, z. B. im „*Traité des systèmes*“, den metaphysisch-rationalistischen Systemen, insbesondere Descartes und seiner Lehre von den eingeborenen Ideen sowie seinen Dualismus in extremer Ausprägung. So hielt es Condillac für abwegig, Tiere zu bloßen Automaten zu erklären. Das Fehlen der Zeichen- und Sprachthematik bei Descartes war ein weiterer Anlass zur Kritik.¹⁴⁵ Condillacs Verdienst besteht vor allem darin, dass er die theoretischen Modelle seiner Vorgänger zum Verhältnis von Sprache und Denken aufgegriffen hat, sie mit den seit der Antike gewonnenen Erkenntnissen zum Ursprung der Sprache verknüpfte und damit ein neues sprachphilosophisches Gesamtwerk schuf. Condillac ging von der Annahme aus, dass sich Denken und Sprache aus einer Stufe von Empfindungen und spontanen natürlichen Lautäußerungen entwickelt haben könnten, wie sie Mensch und Tier gemeinsam hätten.

Die sprachphilosophische Diskussion von Sprache und Denken war im 18. Jahrhundert stark geprägt durch den von Locke begründeten Empirismus und dem cartesianischen Rationalismus. In dem Zusammenhang entstanden auch die ersten Überlegungen zur Bildbarkeit Behinderter. Die Sprachthematik, die durch Condillac einen Aufschwung erfuhr, wurde in Frankreich schließlich auch von einer Gruppe von Philosophen und Gelehrten, den so genannten Ideologen, rezipiert, die am Ende des 18. Jahrhunderts die Untersuchung des menschlichen Geistes und seiner Ideen zu einem ambitionierten Programm erhoben.¹⁴⁶ Zu

¹⁴³ Vgl. Hofer 2000, S. 50f.

¹⁴⁴ Vgl. Franzen 1996, S. 180.

¹⁴⁵ Ebenda.

¹⁴⁶ Unter *Ideologie* ist eine Richtung der französischen Philosophie während und nach der Revolution von 1789 zu verstehen, die ihren Ursprung teils im kartesischen Rationalismus, teils im Sensualismus hatte, wie ihn Etienne Bonnet de Condillac und Charles Bonnet vertraten.

dieser Bewegung gehörten beispielsweise Destutt Comte de Tracy, Pierre-Jean-Georges Cabanis und Joseph-Marie de Gerando, die zeitweilig einen beträchtlichen Einfluss auf die französische Bildungsbewegung, einschließlich der Gehörlosenbildung, hatten. Ihre Überlegungen zur Anthropologie und Bildungstheorie mündeten in sämtliche Arbeiten zur Sprache, die letztlich auch zeichentheoretische Erkenntnisse zur Gebärdensprache, Sprachentwicklung und Bildungsfähigkeit der Gehörlosen enthielten.¹⁴⁷ Die einzelnen Befunde werden in den folgenden Kapiteln thematisiert.

Die Gehörlosenpädagogik wurde in Frankreich von verschiedenen philosophischen Richtungen beeinflusst. Dazu zählten die sensualistischen Ideen Condillacs, der flexible und kompromissbereite Szientismus der beiden Herausgeber der Encyclopédie, d'Alembert und Diderot, der Naturalismus des Louis Moreau de Maupertius (1698-1759) sowie der Materialismus und Mechanismus, der von Julien Offroy de la Mettrie (1709-1789) und Paul Henri, baron d' Holbach (1723-1751) vertreten wurde.¹⁴⁸ Im Hinblick auf die Untersuchungen der menschlichen Sprache und Bildbarkeit gewannen auch in der Gehörlosenpädagogik die sensualistisch geprägten Ideen Condillacs und Diderots an Bedeutung, nachdem aus ethischen Erwägungen von den Isolationsexperimenten der ‚wilden Kinder‘ Abstand genommen wurde. Dieser Einfluss spiegelte sich auch in der Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie der Wissenschaften 1771 wider, womit ein Teil des philosophischen Gedankengutes auch nach Deutschland gelangte und dort die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik maßgeblich beeinflusste. Im Mittelpunkt philosophischen Nachdenkens stand der Ursprung der menschlichen Sprache und dementsprechend lautete die Preisfrage der Akademie: „Haben die Menschen, ihrer Naturfähigkeit überlassen, sich Sprache erfinden können? Und auf welchem Wege wären sie am füglichsten dazu gelangt?“¹⁴⁹ Das Ereignis kann als entscheidende Zäsur in der Sprachursprungsforschung des 18. Jahrhunderts gelten und geht auf die Initiative von Condillac und Maupertius zurück.

Louis Moreau Maupertius (1698-1759), philosophisch ambitionierter französischer Mathematiker und Naturwissenschaftler, war seit 1746 Präsident der Berliner Akademie der Wissenschaften. Durch ihn und Condillac, den er 1749 als korrespondierendes Mitglied an die Akademie geholt hatte, erfuhr die Sprachthematik eine bedeutende Aufwertung und avancierte zum festen Bestandteil der Sitzungsdebatten zwischen 1750 und 1770. Als Mitglieder der Berliner Akademie gelingt es ihnen mit dem Diskurs zum Sprachursprung auch die Gehörlosen verstärkt ins Blickfeld der Sprachphilosophie und damit auch in die

¹⁴⁷ Vgl. hierzu: Hofer-Sieber 2000, S. 49-94, insbesondere S. 59-62.

¹⁴⁸ Vgl. Coseriu 2003, S. 353.

¹⁴⁹ Archiv der Akademie der Berlin-Brandenburgischen Wissenschaften (ABBAW) Bestand Preußische Akademie der Wissenschaften (1700-1812) I-M 43

Öffentlichkeit zu rücken. Aus dieser Perspektive wurde die quellenkritische Analyse der anonymen Einsendungen vorgenommen.¹⁵⁰ Das Konvolut der Einsendungen befindet sich im heutigen Archiv der Akademie der Wissenschaften in Berlin und wurde, unter den im Zusammenhang mit der Stellung der Gebärdensprache in der Thematik des Sprachursprungs zu beantwortenden Fragen, von mir ausgewertet.

Den Ausgangspunkt der Sprachursprungsdebatte bildete zunächst die Frage, ob die Sprache menschlichen oder göttlichen Ursprungs sei. So geht der Verfasser des Manuskripts M 686 von der Hypothese aus, dass alle Menschen, so sie mit natürlichen Kräften ausgestattet seien, Sprache erfinden könnten. Es käme dabei nur auf die Mittel an. Voraussetzung dafür sei jedoch das Leben in einer menschlichen Gesellschaft, also in der ‚socialité‘. Durch den Umgang mit andern Menschen würden die Kräfte der Seele angeregt werden, um Sprache zu erfinden.¹⁵¹ In Anlehnung an Rousseaus Theorie, dass Sprache ihren Ursprung in der Seele habe, verweist der Verfasser auf die natürliche Sprachentwicklung bei Kindern, die durch ihre Gedanken und Affekte sowie die Neigung ihrer Seele Sprache erfinden würden. Wichtig sei eben nur die Regulation ihrer Sprechfähigkeit.¹⁵² Diese Feststellung zeigt die Verknüpfung von Sprache und Sprechen im Spracherwerb.

Schließlich führt der Verfasser bei der Frage, mit welchen Mitteln Sprache erfunden werden könne, das Beispiel eines taubstummen Bauernknechts an. Dieser habe als Kind, noch bevor er sprechen konnte, die Pocken bekommen. Nicht nur sein Gehör habe er dadurch verloren, sondern auch seine Sprachorgane seien „gantz sturr“ davon geworden. So bald er aber etwas verstehen konnte, habe er sich bemüht, seine Gedanken durch Töne und Zeigen zu erklären. Durch den ständigen Umgang mit Menschen sei sein Verstand so entwickelt, dass er „nicht nur eine Arbeit, und was dazu gehöret beßer verstehtet, wie manche seines gleichen; sondern auch sehr wohl unter Leuten zu leben weiß“. ¹⁵³ Der Verfasser habe beobachtet, dass sich der Bauernknecht gern mit anderen Menschen austauschen wolle und sobald er seine Gedanken entdecken will, auch Töne von sich gebe. Weil diese aber unverständlich seien wegen seines „verwundeten Sprachorgans“, müsse er mit Zeichen zurechtkommen. Wie aber eine von sprachlosen Leuten erfundene Sprache aussehen würde, könne der Verfasser nicht sagen. Er schreibt dazu:

„Ich bin gar nicht der Meinung, dass eine gewiße Sprache natürlich, oder den Menschen

¹⁵⁰ Vgl. dazu auch Wolff 2003, Neis 2003.

¹⁵¹ M 686, pag. 1ff.

¹⁵² Ebenda, pag. 5.

¹⁵³ Ebenda, pag. 15ff.

angebohren sey. Ich halte vielmehr davor, dass wenn Z: ex: eine Gesellschaft sprachloser Menschen auf einer wüsten Insel in Europa eine neue Sprache erfinden würde, und eine andere Gesellschaft dergleichen Menschen, zu derselbiger Zeit auf einem andern Ort der Welt in eben dem Zustand befände; dass sie sich eine neue Sprache bilden müßte; diese beyden Sprachen würden gantz unterschieden seyn: weil die Ursachen, Umstände und verschiedene Zufälle, welche zur Erfindung der Wörter Anlaß geben, nich allemahl können dieselbigen seyn.“¹⁵⁴

Damit widersprach der Verfasser eindeutig der Idee von einer vollkommenen Sprache. Vielmehr wurde hier die Sprachentwicklung in soziale Bezüge gesetzt. Dies versuchte auch der von Geburt an taube Baron aus Bratislava, der sich zur Problematik der eingeschränkten Weltsicht als Gehörloser sinngemäß folgendermaßen äußerte: So lange der Mensch isoliert von aller Gesellschaft aufwachsen würde, könne er auch keine Vorstellung von der menschlichen Sprache bekommen. Obwohl nahe liegend, bleibt jedoch die Rolle von Gebärden im Spracherwerbsprozess in seiner Einsendung unberücksichtigt. Etwas vom Thema der Preisfrage abrückend, nutzte der Baron die Chance, den Nachweis der Bildungsfähigkeit von gehörlosen Menschen zu erbringen, die ihnen zu der Zeit häufig noch abgesprochen wird. Er führt sich selbst als bestes Beispiel dafür an, dass auch gehörlose Menschen Sprache erlernen können.¹⁵⁵ Hierin widerspricht er eindeutig der Auffassung Herders, der das Ohr zum „ersten Lehrmeister der Sprache“ erhebt und ihnen aufgrund der Taubheit die Fähigkeit zum Erlernen der Sprache abspricht.¹⁵⁶

Auch ganz im Sinne Herders argumentiert der Verfasser der Einsendung M 683. Er schreibt, dass selbst das Kind mit einer stummen Mutter beginnen würde zu artikulieren. Jedoch seien seine Sprachwerkzeuge verstümmelt. Es habe die Fähigkeit, seine Gefühle durch Töne auszudrücken.¹⁵⁷ Auch im Übergang von Tönen zu artikulierten Lauten habe das Kind keine Schwierigkeit, weil es über die natürliche Fähigkeit verfüge, unzählige artikuliert Laute hervorzubringen.¹⁵⁸ Hierbei erweise sich der Grundsatz der Nachahmung als hilfreich, der zu den mächtigsten Triebfedern der menschlichen Seele gehöre.¹⁵⁹ Eine neue Sprache könnten nur Menschen erfinden, die mit allen menschlichen natürlichen Fähigkeiten, d. h. „mit Augen, Ohren und Sprachwerkzeugen, mit dem Triebe der Nachahmung, u. mit den Gesetzen der Assoziation der Ideen“ ausgestattet seien.¹⁶⁰ Da dem Gehörlosen die Fähigkeit des Hörens

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ M 687, S. 1f.

¹⁵⁶ Herder 1997, S. 44.

¹⁵⁷ Vgl. M 683, pag. 22.

¹⁵⁸ Vgl. ebenda, pag. 23.

¹⁵⁹ Vgl. ebenda, pag. 24.

¹⁶⁰ Ebd., pag. 28ff.

fehlt, würde er demnach nicht als Spracherfinder in Betracht kommen.

In einer anderen Einsendung wird die herausragende Bedeutung der Linearität der gesprochenen Sprache und ihre Privilegierung gegenüber der Sukzessivität visueller Eindrücke betont.¹⁶¹ Bereits Condillac und Diderot (*Lettre sur les sourds et muets*) hatten der Lautsprache aufgrund ihrer Linearität eine Überlegenheit als Mittel der Kommunikation gegenüber der synthetischen Darstellung von Bildern und Gesten eingeräumt. Diderot hatte darauf verwiesen, dass die Bildhaftigkeit zwar dem Menschen eher entspreche, jedoch die Prozesshaftigkeit der Sprache ihm den Gebrauch wesentlich erleichtere. Dies galt als eine Schlüsselerkenntnis der Sprachtheorien des 18. Jahrhunderts, die letztlich auch das Primat der Lautsprache in der Gehörlosenpädagogik beförderte.¹⁶²

2.3 Das Konzept ‚Gebärdensprache vs. Lautsprache‘ in der Sprachendiskussion

Das Verhältnis von Sprache und Bildung wurde in Bezug auf Gehörlose bereits seit der Antike aus der Perspektive ihres akustischen Defizits und der damit in Zusammenhang gebrachten Unvollkommenheit der Lautsprache betrachtet. Damit waren Gehörlose von vornherein auf den Status von individuell Behinderten festgelegt. Da die damaligen Sozialisationsbedingungen die Herausbildung einer festen Gemeinschaft verhinderten, galten sie auch nicht als eine sprachliche Minderheit, deren Gebärdensprache als Bestandteil eigener Kultur angesehen wurde, so wie dies gegenwärtig im eigenen Selbstverständnis der Gehörlosengemeinschaft und in der Gesellschaft wahrgenommen wird. Anders also als zumindest auch territorial festgelegte Sprachgemeinschaften verfügten Gehörlose nicht über die Kommunikationsmöglichkeiten, die zum einen die Entwicklung ihrer Gebärdensprache forciert, und zum anderen, diese Sprache auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht hätten.

Die Institutionalisierung der Bildungsverhältnisse forderte auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Menschenbild von Gehörlosen heraus. Die verschiedenen Zugänge und Ansichten mündeten schließlich in folgender Polarisierung: Auf der einen Seite wird die Identität Gehörloser in ihrer Sprache von Pädagogen erkannt und gefördert. Auf der anderen Seite ist eine Defizitorientierung bestimmend, die auf der Suche nach dessen Beseitigung und angestrebten Anpassung an die gesellschaftlichen Brauchbarkeitserwartungen, die Gebärdensprache als gleichwertiges sprachliches Kommunikationsmittel nicht erkennt bzw. von vornherein ablehnt, weil nur die

¹⁶¹ M 678, unpag.; vgl. auch Neis 1999, S. 136.

¹⁶² Vgl. ebenda.

Lautsprachkompetenz dafür in Betracht kommt.

Gerda Hassler und Cordula Neis (2009) weisen auf eine wichtige Unterscheidung in der Betrachtung der Diskurse zum Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache hin. Werden sie als konkurrierende Sprachen betrachtet, so wie es in der Taubstummen/Gehörlosenpädagogik der Fall war, oder „als einander ergänzende Sprachen, aufeinander verwiesene Elemente der Kommunikation, die untrennbar miteinander verbunden sind.“¹⁶³ Weitere Differenzierungen sind hinsichtlich ihrer „ästhetischen Artefakte“, aber auch im Hinblick auf die Termini „Geste“ und „Gebärde“ vorzunehmen.¹⁶⁴

Diskutiert wurden Gebärden- und Lautsprachen im Hinblick auf ihren Ursprung, ihr Wesen und ihre Eigenschaften, aber auch unter dem Aspekt von Leistungsfähigkeit und vor dem Hintergrund des („defizitären“) Spracherwerbs.¹⁶⁵

„Oralismus vs. Gesturalismus“¹⁶⁶

Als John Bulwer in seinem 1648 publizierten sprachphilosophischen Werk „Chirologia“ die Überlegenheit der Gebärdensprache gegenüber der Lautsprache herausarbeitete und in seiner Konzeption des „Hörens mit dem Auge“ (ocular audition) darlegte, war das eine klare Positionierung zum „Gesturalismus“.¹⁶⁷ Hassler/Neis (2009) zählen Bulwer und de l' Epée zu den bekanntesten Gesturalisten.¹⁶⁸ Übersehen werden darf jedoch nicht, dass es sich hier nicht um die eigentliche Gebärdensprache gehörloser Menschen handelte, sondern um manuelle Alphabete und Zeichen, in denen beide Vertreter ein geeignetes Übersetzungsmittel für die Lautsprache sahen und diese Formen der visualisierten Sprachzeichen, sogar in den Stand einer universellen Weltsprache erheben wollten. Der häufig in diesen Debatten genutzte Gegenbegriff des Oralismus unterscheidet sich wesentlich von dem heutigen. Nach Karacostas (1993) bezeichnet er eine Ideologie – verbunden mit einer politischen Zielsetzung, die den Wert und die Existenz von Gebärdensprache leugnet und die völlige Anpassung Gehörloser an die Lebenswelt der gesellschaftlichen Majorität fordert. In Abgrenzung dazu sei der Begriff „lautsprachliche Erziehung“ zu sehen, der sich auf eine Lehrmethode bzw. ein Lernziel beziehe.¹⁶⁹ Aktuell finden sich für den Begriff „Oralism“ immer noch Beschreibungen, die zu stark die pädagogische Perspektive betonen, jedoch die ideologische Dimension nicht ausreichend

¹⁶³ Ebenda, S. 596.

¹⁶⁴ Ebenda, S. 596f.

¹⁶⁵ Ebenda.

¹⁶⁶ Diese Gegenüberstellung ist im Zusammenhang mit der Thematik „Gebärdensprache vs. Lautsprache“ von Hassler/Neis 2009 vorgenommen worden. Vgl. Neis 2009, S. 361.

¹⁶⁷ Ebenda.

¹⁶⁸ Ebenda, S. 362.

¹⁶⁹ Vgl. Karacostas 1993, S. 158.

berücksichtigen, wie im nachfolgenden Beispiel deutlich wird: „oralism

1. the principles of the oral method of training the deaf, as lip reading.
2. the support or practice of these principles. Cf. manualism. — oralist, n.”¹⁷⁰

Bei der Bewertung der im 17. Jahrhundert erst vereinzelt stattfindenden und nur exemplarisch dokumentierten Unterrichtsversuche im Hinblick auf das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache, scheint mir der Begriff „lautsprachliche Erziehung“ statt Oralismus treffender zu sein, da sich die ideologische Dimension im Sinne einer politischen Zielsetzung noch nicht erkennen lässt. Der Oralismus entfaltet sich, bildungspolitisch motiviert, vor allem in der Mitte des 19. Jahrhunderts als die Gebärdensprache immer weiter zurückgedrängt wird bis zu ihrem Verbot nach dem Mailänder Kongress 1880.

Gebärdensprache vs. Lautsprache

In der pädagogischen Diskussion des Konzepts Lautsprache vs. Gebärdensprache ging es vor allem um methodische Fragen der Sprachbildung. Die pädagogische Intervention der Taubstummenlehrer sollte analog zur medizinischen Therapie zum Überwinden der Taubheit führen. Hierbei bestimmte die Lautsprache schon deshalb die Methode, weil sie aufgrund von phonologischen Interessen und Forschungen einen leichteren Zugang zum Problem der Taubheit ermöglichte. Und genau hier manifestierte sich der Grundwiderspruch zwischen individuellen Bedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen, denn auf der einen Seite kompensierten die gehörlosen Schüler in der Regel den akustischen Sinnesverlust durch eine Verstärkung visueller Wahrnehmung. Dazu gehörte auch, den visualisierten Zeichen den Vorrang vor der Lautsprache zu geben. Auf der anderen Seite stand die von den Taubstummenlehrern versprochene und letztlich von der Gesellschaft erwartete ‚Entstummung‘ des Gehörlosen mit dem Ziel, diesen artikulatorisch zu perfektionieren, damit das von ihnen Gesprochene verstanden werden konnte. Es ging also nicht in erster Linie um das Sprachverständnis der Gehörlosen, das erlangt werden konnte durch eine zweisprachige Vermittlung, sondern um die Perfektionierung der Artikulation von Sprache. Ein Beispiel dafür, wie weit in dieser Modifikationsarbeit Sein und Sollen von einander entfernt liegen können, wird in dem erfolglosen Bemühen des französischen Arztes Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) deutlich, der seinem „Wilden von Aveyron“ das Sprechen beibringen wollte.¹⁷¹ Aus dem Fakt der Sprechfähigkeit zuvor sprachlos geglaubter Menschen leitete Itard einen sensualistisch begründeten Erziehungsoptimismus ab, der sich vor allem im methodisch ausgearbeiteten Sprechunterricht der Gehörlosen widerspiegelte.

¹⁷⁰ <http://www.thefreedictionary.com/oralism>", [20.8.2013].

¹⁷¹ Vgl. Itard 1972, S. 114-220.

Itards Sprechunterricht stand jedoch im Gegensatz zu Rousseau, der die Erziehung nicht mehr als Mittel normativer gesellschaftlicher Vorgaben begriff, sondern forderte, dass sie einer eigenen Zielstellung folgen sollte, was bedeuten würde, sich auf das Eigene im Kinde zu besinnen und es entwickeln, wobei das Gleichgewicht zwischen Wollen und Können gewahrt bleiben müsse. Das hätte u. a. bedeutet, die Bedingungen des Gehörlosen hinsichtlich seiner verstärkten visuellen Wahrnehmung von Körpersprache, Zeichen und Gebärden zu berücksichtigen. Die Sprechfähigkeit als wesentliches anthropologisches Merkmal des Menschen besaß nicht nur eine herausragende Bedeutung für die Feststellung der Bildsamkeit von Gehörlosen, sondern auch für die Beurteilung ihrer Bildung.

Tenorth (2007) sieht in den Bildungsversuchen Itards mit dem „Wilden von Aveyron“ aus der Anerkennung seiner „Bildsamkeit“ nicht nur „die implizite Diskussion dessen, was man vielleicht heute Begabung nennen könnte“, sondern auch „die Politik im Zusammenspiel mit Wissenschaft und zwar in mehrfacher Hinsicht [...] Wissenschaft wird dann auch problematisch für Victor, vor allem deswegen, weil Itard in der Praxis seiner Arbeit mit dem kleinen Jungen nicht auf der Höhe der Theorie und Praxis seiner Zeit ist, fehlerhaft arbeitet, die taubstummenpädagogischen Elemente nicht sieht und die Praktiken versäumt, die notwendig gewesen wären, Victor zu bilden.“¹⁷² Nach dem erfolglosen Unterrichtsversuch mit Victor baute Itard ab 1806 sein Verfahren aus und unterrichtete mit scheinbar mehr Erfolg am Pariser Taubstummeninstitut. Denn er wurde in der bildungshistorischen Würdigung seines pädagogischen Bemühens im Bereich der Gehörlosenpädagogik z. T. weniger kritisch betrachtet, so wie bei Löwe (1992), der das Verfahren von Itard, neben denen von Ramiréz de Carrion, Pereira und Ernaud, als „sehr modern“ einschätzt.¹⁷³ Es sei eine „systematische Hörerziehung“ gewesen, die Itard auf „unisensorischer Grundlage“ mit Schülern des Pariser Taubstummeninstituts im Rahmen der Lautspracherziehung praktiziert habe.¹⁷⁴ Lane (1985) sieht in Itard den Begründer der Sprecherziehung und den Initiator der Geistigbehindertenpädagogik.¹⁷⁵

Auch in Berlin hatte es einen ähnlichen Bildungsversuch gegeben. Innerhalb der Debatte über die Möglichkeiten der Sprachbildung berichtete der Berliner Philosoph Karl Philipp Moritz, Herausgeber des Magazins für Erfahrungsseelenkunde, in seinem 1783 erschienenen Aufsatz „Fortgesetzte Beobachtungen über einen Taub- und Stummgebohrnen“ über seine Versuche mit Karl Friedrich Mertens aus der Berliner Charité. Seine dargestellten Beobachtungen und praktischen Versuche hatten einen wesentlichen

¹⁷² Tenorth 2007, S. 124.

¹⁷³ Löwe 1992, S. 79.

¹⁷⁴ Ebenda.

¹⁷⁵ Lane 1985, S. 211f..

Anteil daran, dass die um den Gehörlosen rankenden Spekulationen und konstruierten Gedankenexperimente in eine wissenschaftliche Debatte mündeten, die ihn nun als realen Menschen in soziale Bezüge setzte. Damit war die Basis für den Beweis seiner Bildbarkeit geschaffen.¹⁷⁶ Im Gegensatz zu den Veröffentlichungen über die „Wildkinder“ von Itard, Monboddo oder Connor¹⁷⁷ versuchte Moritz über die Aufzeichnung der Defizite und über die bis dahin verübten „Heilversuche“ hinauszukommen und trug mit dazu bei, dass sich um den Taubstummen eine zeichentheoretisch und kognitionspsychologisch orientierte Diskussion entwickelte, die nach Heinicke, auch von dessen Schwiegersohn Eschke mit umfangreichen Publikationen seiner ‚Beobachtungen‘ fortgesetzt wurde. In der Tradition Wolffs bildete hierbei die ‚Kunst‘, das Sprechen zu lehren und zu lernen ein wesentliches Paradigma, das sich langfristig auf das Verhältnis von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache auswirken sollte.

Die Vervollkommnung des Menschen stand im Mittelpunkt jenes pädagogischen Interesses in der Aufklärung wodurch eben auch das Verhältnis der Bildung zur Sprache bestimmt ist. Die Sprachursprungsdebatte hatte am Ende des 18. Jahrhunderts die deutschen Sprachphilosophen in der Frage der Bildbarkeit von Gehörlosen gespalten. In der Tradition Wolffs stehend hatten Herder und Kant den Gehörlosen ihre Bildbarkeit abgesprochen. Dagegen war Süßmilch von deren Bildbarkeit überzeugt, noch bevor die Bildungspraxis zum Prüfstein sprachphilosophischer Theorien wurde und die Taubstummeninstitute Gegenstand öffentlichen Interesses. Die Institutionalisierung eines neuen pädagogischen Bereiches vollzog sich damit von Anfang an aus einer gewissen gesellschaftlichen Erwartungshaltung heraus. Wenn die Taubstummenbildungsidee erfolgreich verallgemeinert werden sollte, galt es nun den Beweis anzutreten, dass die pädagogische Modifikationsarbeit an der ausgewählten Klientel sich wirklich lohnen würde.

Condillac ließ sich von der Bildbarkeit Gehörloser durch die Unterrichtsversuche de l'Épées überzeugen, worauf de l'Épée ausdrücklich im ersten Brief an Heinicke hinweist. De l'Épée schrieb:

„Für meine Behauptung rufe ich das Zeugnis des hochgelehrten und einsichtigen Kritikers an, des Abbé de Condillac, dessen Urteil von großem Gewicht in wissenschaftlichen Dingen ist.“¹⁷⁸

¹⁷⁶ Vgl. Moritz 1783, S. 76-82.

¹⁷⁷ Vgl. hierzu Malson 1972, darin: Gutachten und Bericht über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron von Itard; außerdem eine Abhandlung über den „wilden Peter“ [von Hameln] von James Burnett Lord Monboddo in: Das Lord Monboddo Werk von dem Ursprunge und Fortgange der Sprache. Übersetzt von E. A. Schmidt. Riga 1784/85; wie auch den Bericht über das „litausche Wildkind von B. Connor: Evangelium medici sue, medicina mystica [...]. London 1694. Vgl. auch Koch 1999.

¹⁷⁸ Schumann 1912, S. 104; „Erster Brief de l'Épée's an Heinicke“, undatiert.

Daraufhin habe Condillac geantwortet: „Der Taubstummenlehrer von Paris hat aus der Zeichensprache eine methodische Kunst gemacht, einfach zugleich und leicht, mit deren Anwendung er seinen Schülern Begriffe verschiedener Art übermittelt und, ich scheue mich nicht es zu sagen, Begriffe, welche deutlicher und klarer sind als gemeinhin diejenigen, die mit Hilfe des Gehörs erworben werden.“¹⁷⁹

Auch wenn Condillac die Leistungsfähigkeit der methodischen Zeichen überschätzt haben mag. Seine Position unterstützte zu mindestens die Implementierung visueller Zeichen und Gebärden in den Unterricht. Anders verhält es sich dagegen in Heinickes Institut in Leipzig. Von den deutschen Sprachphilosophen hatte Heinicke eine solche Position nicht zu erwarten, denn es dominierte noch weitestgehend die Auffassung von Christian Wolff die Debatte. Dieser behauptete vehement, dass im Verhältnis von Sprache und Denken die Lautsprache das alleinige Mittel der Erkenntnis sei. In Wolffscher Tradition sprachen auch die einflussreichen Philosophen wie Herder und Kant den Gehörlosen weiterhin ihre Bildbarkeit aufgrund ihrer Hörschädigung ab. Damit wurde nicht nur eine universelle Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Taubstummen noch immer weitestgehend verhindert, sondern auch Gebärden und Gesten herabgewertet auf die Stufe einer Kinder- und Tiersprache. Herder vermutete zwar einen natürlichen Ursprung der Sprache, wobei der Mensch bereits eine angeborene Fähigkeit zur Sprache habe durch seine Besonnenheit als erste Stufe geistiger Fähigkeit. Allerdings sei die Besonnenheit von der körperlichen Konstitution des Menschen abhängig und beruhe auf Sinnestätigkeit. Dies sei der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Sprache und Denken. Gehörlosen sprach Herder diese Fähigkeit ab und zwar in dem Augenblick, als er in seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ (1772) das Ohr zum „ersten Lehrmeister der Sprache“¹⁸⁰ erhob. Nur der Mensch als ein „horchendes, merkendes Geschöpf“ sei zur Sprache „natürlich gebildet“.¹⁸¹ Darin würde er sich vom Tier unterscheiden. In dem Zusammenhang widersprach Herder auch der Erklärung Süßmilchs, der nach Herders Interpretation einen göttlichen Ursprung der Sprache vermutet haben soll. Es handelt sich hierbei um Johann Peter Süßmilchs Abhandlung „Versuch eines Beweises, dass die erste Sprache ihren Ursprung nicht vom Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe“ (Berlin 1766).¹⁸²

Die zahlreichen Angriffe Herders gegen Süßmilch und sein Vorwurf, dass dieser mit seiner Schrift mangelnden philologischen Geist bewiesen habe, trieb diesen förmlich in die geistige

¹⁷⁹ Ebenda.

¹⁸⁰ Herder 1997, S. 44.

¹⁸¹ Ebenda, S. 45.

¹⁸² Ebenda, S. 36f. Vgl. dazu Steinmetz 1999, S. 117-125.

Isolation. Dabei enthielt ausgerechnet Süßmilchs Schrift entscheidende Argumente für die uneingeschränkte Sprach- und Bildungsfähigkeit von Gehörlosen, denn darin betonte er ausdrücklich:

„Man kann sich auch der Finger und Hände bedienen und sie willkürlich zu Zeichen bestimmen. Es sind Beyspiele genug vorhanden, dass Taub- und Stummgebohrne sich völlig dadurch ausdrücken und ihre Gedanken mittheilen können. Allein diese Exempel setzen allezeit Vernunft voraus und haben einen geduldigen und vernünftigen Unterricht erfordert.“¹⁸³

Süßmilchs Modell setzte, entgegen der Vorherrschaft der Lautsprache wie etwa bei Wolff oder Herder, keine Töne für die Mitteilung von Gedanken voraus, obwohl auch er den funktionalen Aspekt der Sprache als Kommunikationsmittel zunächst nur auf die akustische Wahrnehmung reduzierte. So heißt es an anderer Stelle, ein grundlegender Zweck der Sprache sei, dass „man sich durch Schalle die Gedanken einander mitteile [...]“.¹⁸⁴

Süßmilch unterschied in seiner Zeichentheorie „natürliche“ sowie „künstliche und willkürliche“ Zeichen. Die ersteren würden bereits bei den Taubstummen neue Vorstellungen von Begriffen erzeugen. Dem widerspricht Herder in seiner Theorie, wonach ein Taubgeborener keine Sprache erfinden könne wegen seines mangelnden Gehörs, ein Blinder oder Stummer schon.¹⁸⁵ Genau in der Mitte dieser beiden Anschauungen setzte das methodische Verfahren von de l'Epée an, der damit auch eine neue sprachphilosophische Perspektive auf die Pädagogik eröffnete.

Pantomismus vs. Oralismus

In der Aufarbeitung des Spannungsfeldes ‚Gebärdensprache vs. Lautsprache‘ gelangte bereits Werner (1932) zu der Feststellung, dass nirgends in der Literatur Hinweise auf den „Zusammenhang zwischen Pantomismus und Taubstummheit“ zu finden sind oder Taubstummen eine besondere Begabung hinsichtlich ihrer Körpersprache für das pantomimische Theater zugestanden wird. Bestimmend ist vielmehr die Auffassung vom Vikariat der Sinne, also beim Gehörlosen das Ersetzen des akustischen Sinnes durch den visuellen.¹⁸⁶ Damit wird auch die Grundlage für das Hineindrängen der Gehörlosen in so genannte „stille“ Berufe geschaffen, wie den des Malers. Grund dafür ist nicht nur die

¹⁸³ Süßmilch 1766, S. 56.

¹⁸⁴ Ebenda, S. 20.

¹⁸⁵ Herder 1997, S. 45.

¹⁸⁶ Werner 1932, S. 96.

angenommene besondere visuelle Begabung des Gehörlosen, sondern auch die Dominanz der Lautsprache und nicht der Schrift. Denn vermutlich war die Anzahl der besonders zeichnerisch begabten Taubstummen im Vergleich zu Hörenden nicht höher, jedoch hoben sie sich von anderen Gehörlosen ab, denn ihr zeichnerisches Talent bedeutete gleichzeitig den Beweis für ihre gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit und letztlich auch Bildungsfähigkeit. Diese wurde im Unterschied zu späteren Bildungsversuchen nicht am Grad der Sprechfähigkeit, sondern am Umgang mit den Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen gemessen, wie es u. a. beim berühmten spanischen Maler am Hof Philipps II., Juan Fernandez Navarrete, heißt, dass er sich durch Zeichen und Gebärden vollkommen verständlich machen und auch lesen, schreiben und Karten spielen konnte.¹⁸⁷ Obwohl Fernandez postlingual ertaubt war, gab es weder einen Hinweis auf seine Sprechfähigkeit, noch war dies das Maß seiner sprachlichen Kommunikationsfähigkeit.¹⁸⁸

2.4 Universalität von Wissen und Sprache – die Bedeutung der Methode

Von Sprachphilosophen wie Pädagogen wurde die Betrachtung des Individuellen gleichermaßen von der Sehnsucht nach Universalität und Allgemeingültigkeit getragen. Die französischen Ideologen um Diderot und d'Alembert unternahmen den Versuch das Weltwissen in einer universellen Encyclopédie zu systematisieren. In der Pädagogik dominierte Comenius' Traum von einer universellen Erziehung, von einer Methode, mit der man allen alles lehren kann.¹⁸⁹ Institutionell verortet sah er seine Idee in einer „Muttersprach- oder Volksschule“, in der die „gleichmäßige Ausbildung in der Muttersprache für alle“ als Prämisse für die Anwendung seiner „Universalmethode“ benannte.¹⁹⁰ Pestalozzi knüpfte an die Ideen von Comenius an und entwarf die „elementare Methode“ als Mittel der Elementarbildung.¹⁹¹ Eine Verknüpfung von universellen Sprach- und Bildbarkeitsideen findet in der sich zu dieser Zeit etablierenden Gehörlosenbildung statt. Als Wegweisend kann hier das Konzept des Abbé de l'Epée angesehen werden, der die Unterrichtung bei Gehörlosen durch die Systematisierung natürlicher Zeichen zu ‚methodischen Zeichen‘ erreichen wollte, und mit seinem Zeichensystem gleichzeitig den Anspruch auf eine ‚Weltsprache‘ erhob.

Bevor ich einige ideengeschichtliche Aspekte zur Idee der Universalsprachen im

¹⁸⁷ Vgl. Werner 1932, S. 96f.

¹⁸⁸ Vgl. dazu auch Miles 2000, der über die Gebärden im Serail publizierte, die von Stummen, Zwergen und Faxenmachern am osmanischen Hof zwischen 1500-1700 verwendet wurden.

¹⁸⁹ Vgl. zu Comenius die Publikationen zu seiner Wirksamkeit von Wulf 2001, S. 40; im Rückblick auf das comenianische Prinzip zu Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung bei Tenorth (1994) sowie von List (1996).

¹⁹⁰ Comenius 1657/1947, S. 146. Vgl. auch Schaller (2004).

¹⁹¹ Korte 2002, S. 33.

Zusammenhang mit der speziellen Methodik von de l'Épée erläutern werde, wende ich mich zunächst der Bedeutung der Methode für die Pädagogik zu, insbesondere auch der „Encyclopédie“ von d'Alémbert und Diderot, die mit ihrem Anspruch auf die Verbreitung von universellem Weltwissen die Brücke zur Pädagogik schlugen. Die Methode etablierte sich aus ihrer ursprünglichen Funktion für die Philosophie und die Natur- sowie Rechtswissenschaften in der Pädagogik gleich multifunktional und zwar nicht nur als ein Bestandteil der Didaktik, wo sie zur Beschreibung der eigentlichen Lehrtechnologie diene, sondern auch als „pädagogische Methode“, hier die spezifische Übersetzung einer Wissenschaft oder eines Wissenskorporus in ein Lehrbuch.¹⁹² Darüber hinaus war sie Idee einer umfassenden Menschenbildung, wie z. B. bei Pestalozzi, der sie als Elementarmethode in dem zu seinen Lebzeiten unveröffentlichten Buch „Der natürliche Schulmeister“ folgendermaßen beschreibt:¹⁹³

„So weit die Methode als Elementarbildung geht, bedarf sie jeder Mensch. Sie lehrt nichts als bemerken, urtheilen, reden, rechnen und messen, und in so weit als sie dadurch innere Kräfte wecken und nicht äussere wissenschaftliche Resultate erzielen will, bedarf sie das Kind des Bettlers wie der Sohn des Fürsten. Sie bildet beide durch ihr Wesen mit gleicher Kraft an den Mittelpunkt ihrer Lage und ihrer Stellung. Sie wird und sie muss ihrer Natur nach den Bauren zur Vollkommenheit in der Besorgung seiner häuslichen Geschäften emporstreben machen, wie sie den Sohn des Fürsten zur Vollkommenheit emporstreben machen wird.“¹⁹⁴

Bei Pestalozzi findet sich das comenianische „omnino“ wieder, mit dem er nicht nur die Bildungsbedürftigkeit beschreibt, sondern den Anspruch eines Bildungsprogramms für alle Stände erhebt. Das Streben nach Vollkommenheit ist Bildungsprinzip, perspektivisch jedoch begrenzt auf das Verbleiben im eigenen Stand.

2.4.1 Universalität von Wissen – die „Encyclopédie“ von Diderot und d'Alémbert

Die „Encyclopédie“, herausgegeben von Diderot und anfangs auch unter Mitwirkung von d'Alémbert, entwickelte sich seit der französischen Aufklärung weltweit zum Vorbild für sämtliche Wissenssammlungen.¹⁹⁵ Zwischen 1751-1765 bzw. 1780 waren insgesamt 35

¹⁹² Vom „Institut National“ wurden im Projekt „science de l'homme“ eine Reihe von Lehrbüchern entwickelt und publiziert. (Vgl. Osterwalder 2002, S. 155)

¹⁹³ Vgl. Korte 2002, S. 33.

¹⁹⁴ Korte 2002, S. 33. Pestalozzi ging es um „Kinderunterricht“ im elementarsten Sinne, denn sein Adressatenkreis waren hier die unter sechs jährigen Kinder. (Ebenda, S. 34)

¹⁹⁵ Für das französische Erstwerk gab es ein englisches Vorbild und zwar die zweibändige Ausgabe

Bände dieses großen Nachschlagewerkes in Frankreich erschienen. Das unter dem Einfluss der philosophischen Anschauungen Voltaires (eigentlich François-Marie Arouet) (1694-1778) entstandene Werk, das eine starke Wendung zu religiöser Skepsis und zum Atheismus genommen hatte, löste in Frankreich, insbesondere bei den Jesuiten, einen Sturm der Entrüstung aus.¹⁹⁶ Trotz eines kurzfristigen Erscheinungsverbots etablierte es sich als das Standardwerk der so genannten ‚Gebildeten‘ und hatte bedeutenden Anteil an der Verbreitung aufklärerischer Ideen. Bis 1782 wurden etwa 25.000 Exemplare gedruckt.¹⁹⁷

Die Herausgeber der „Encyclopédie“ wollten eine Universalität von Wissen schaffen, d. h. eine einzig richtige Ordnung finden, mit der die auf der Erdoberfläche existierenden Kenntnisse gesammelt, systematisiert und für die nachfolgenden Generationen überliefert werden.¹⁹⁸ Die Grundlage für die Ordnung der Kenntnisse, die nicht nur alphabetisch angelegt war, sondern auch einem „système général“¹⁹⁹ folgte, bildete das barocke Konzept einer Universalwissenschaft und der Einheit der Wissenschaften als System. Die Frage, wie das Wissen geordnet wurde, gibt auch Hinweise auf die Methode der Erstellung. Die Herausgeber nehmen dies auf unterschiedliche Weise vor, zum einen als grafisch-begriffliche und zum anderen auch als bildlich-figürliche. Die Ordnung des Wissens wird durch einen Baum dargestellt. Die Enzyklopädisten lassen keine Zweifel an der Richtigkeit ihrer Methode aufkommen, müssen jedoch eingestehen, dass die Einteilung des Wissens nicht zwangsläufig frei von ‚Willkür‘ sein könne.

Die Methode selbst erhält bei der Ordnung des Wissens eine neue Funktion, die künftig auch für die Pädagogik bedeutsam wird, nämlich nach welcher Vorgehensweise Wissen in Lehrbüchern erzeugt und mit ihnen vermittelt werden soll. Die Erlangung von Kenntnissen ist für die Enzyklopädisten auf dem Weg der Analyse möglich, die Darstellung der Kenntnisse durch die „synthese“. Unter diesem Stichwort bezieht sich der Autor Jaucourt auch auf das Unterrichten. Unter dem Stichwort „Méthode“ finden sich Hinweise zu den Bereichen „Logique“, „Mathématique“ und „Gramm.“ Obwohl der Begriff „Méthode“ in 1188 Artikeln Gegenstand der „Encyclopédie“ ist, wurde er vor 1776 nicht ein einziges Mal in

„Cyclopaedia“ von Ephraim Chambers, die 1728 erschienen war und die Diderot, im Auftrag des französischen Verlegers Le Breton, 1746 übersetzen sollte. Diderot nahm aber nicht nur eine Übersetzung vor, sondern ergänzte Stichworte und systematisierte die einzelnen Artikel. Daraus entstand die Idee und der Plan einer französischen Enzyklopädie, die er seinem Auftraggeber vorstellte. Bereits ein Jahr später erschien der erste Band, dessen Einleitung d’Alembert verfasst hatte. (Vgl. Büchler 2002, S. 120f.)

¹⁹⁶ Vgl. Heussi 1991, S. 392.

¹⁹⁷ Ich beziehe mich nachfolgend im Wesentlichen auf die Publikation von Büchler 2000, hier insb. S. 119.

¹⁹⁸ Ebenda, S. 123.

¹⁹⁹ Diderot 1755, S. 635.

Zusammenhang mit der praktischen Dimension von Erziehung und Unterricht gebracht.²⁰⁰

Erst mit dem Fokus auf die Elementarbildung in der Spätaufklärung, u. a. durch Pestalozzi, und im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gehörlosenbildung, in der sie den Weg aus einem sprachlichen Übersetzungsverfahren in die Pädagogik nimmt, gewinnt sie an Bedeutung für Pädagogik und Didaktik, bis sie letzten Endes die pädagogische Debatte in der Gehörlosenpädagogik über zwei Jahrhunderte ausschließlich bestimmt. In welcher Form die Methode für die Pädagogik bedeutsam wird, welche Ideen ihre Konstituierung für die Pädagogik bestimmen, soll nachfolgend erläutert werden.

2.4.2 Sensualismus und die Etablierung der Methode für die Pädagogik

Zu den bedeutenden Ideen, die zur Überführung der Methode in die Pädagogik beitrugen, gehört Condillacs Sensualismus, der im Rahmen des Nachdenkens über erkenntnistheoretische Zusammenhänge auch selbst zur Methode wurde. Den Ausgangspunkt für die Pädagogisierung menschlicher Fähigkeiten bildete Condillacs Gedankenexperiment der „*Traité des sensations*“ (1754). Anhand einer unbelebten Statue, der nacheinander die fünf Sinne verliehen werden, führte Condillac den Aufbau der seelischen und geistigen Fähigkeiten vor. Die Überführung seiner Idee in die pädagogische Praxis gelang Condillac etwa zwanzig Jahre später als Erzieher des Prinzen von Parma. In dem von ihm entworfenen Erziehungsplan „*Cours de'études pour l'instruction du Prince de Parme*“ finden sich auch eine Reihe von zeichentheoretischen Überlegungen hinsichtlich seiner Untersuchung des Übergangs von Empfindungen zur Reflexion.²⁰¹ Condillac betrachtete die Integration der Sprache in den Sensualismus als das Mittel zur Überleitung von den Wahrnehmungen zu den Ideen und darüber hinaus zu Kunst und Wissenschaft.²⁰² Condillac nimmt einen strengen Parallelismus zwischen dem Ursprung und der Entwicklung der geistigen Operationen sowie Ursprung und Entwicklung der Sprache an, den die Ideologen der zweiten Generation später kritisierten. (Vgl. Kap. 2.6.6) Dieser richtete sich in erster Linie gegen die Überbetonung der Analyse, denn Condillac leitete aus den Untersuchungen der Sprache die Bestätigung seiner Untersuchungsergebnisse zum Ursprung der Ideen ab. Wie Sprache selbst zur analytischen Methode wird, schildert er in seiner Abhandlung „*La langue des calculs*“ (1798):

„Jede Sprache ist eine analytische Methode und jede analytische Methode eine Sprache.“

²⁰⁰ Ebenda, S. 137.

²⁰¹ Vgl. Rhyn 2002, S. 200.

²⁰² Vgl. Nieser 1992, S. 92.

Diese beiden ebenso einfachen wie neuen wahren Aussagen wurden bewiesen; die erste in meiner Grammatik, die zweite in meiner Logik. [...] Die Sprachen sind nichts anderes als mehr oder weniger vollkommene analytische Methoden, und sollten sie erst einmal bis zum höchsten Grad der Vollkommenheit gelangt sein, so würden diejenigen, die die entsprechende Sprache gut beherrschten, auch über eine vollkommene Kenntnis der analytischen Wissenschaften verfügen.²⁰³

In praktischer Hinsicht stützte sich Condillac auf die Erfahrungen von dem der Idéologie nahe stehenden de l'Épée in der Gehörlosenbildung.

2.4.3 Die Idee einer Universalsprache – Das Verhältnis von Sprache und Methode bei de l'Épée

Mit der Frage nach den Gründen für die überaus starke Dominanz der Methode in dem neuen pädagogischen Zweig richtet sich nun der Fokus auf deren Verhältnis zur Sprache. Allerdings geht es in erster Linie nicht um die spezifische Frage, mit welchen methodischen Verfahren die Sprachentwicklung von Gehörlosen im Unterricht vorangetrieben werden sollte. Vielmehr wird die Konstituierung der Methode als wissenschaftliches Forschungsverfahren und Gegenstand der Pädagogik betrachtet, bevor in den nachfolgenden Kapiteln die einzelnen Methoden aus der Anfangsphase der Gehörlosenpädagogik vorgestellt werden.

Als Übersetzungskonzept für die Pädagogik führte Degérando die Methode ein, die schon bald zum „Zauberwort“ pädagogischer Interventionen wurde. Zuvor musste jedoch ihre Bedeutung für die pädagogische Intervention aus den bisherigen Erkenntnistheorien herausgearbeitet werden. Den Ausgangspunkt dafür bildeten wie bereits erwähnt die Erkenntnisse der französischen Ideologen, ihre Kritik an den spekulativen Modellen, den Statuen von Condillac und Bonnet und der klaren Absage an den Dualismus Condillacs und Lockes. Degérando betrachtete genauso wie Cabanis Erziehung als ein Übersetzungsproblem, da die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung ein Problem des Zugangs zu höher entwickelten und der Analyse noch stärker verhafteten Zeichensystemen sei.²⁰⁴

De l'Épée erhob mit der Entwicklung seiner methodischen Zeichen damit gleichzeitig den

²⁰³ Condillac 1798/1970 I, zit. nach Coseriu 2003, S. 362.

²⁰⁴ Degérando 1800, S. XXIV, zit. nach Osterwalder 2002, S. 154.

Anspruch, ein universales Verfahren auch für andere Sprachen entwickelt zu haben. Inwieweit dieses Verfahren nicht nur ein didaktisches, sondern auch ein pädagogisches war, soll nachfolgend geklärt werden. Voranstellen möchte ich einen historischen Rückblick auf die Entwicklung von Ideen zu einer Universalsprache bzw. -grammatik, die in der Sprachwissenschaft zur Beschreibung des Gemeinsamen aller Sprachen bereits seit der Antike besteht. Dort war es Plato, der in seinem „Kratylos“ einen Dialog zwischen Sokrates, Hermogenes und dem Herakliteer Kratylos inszenierte, in dessen Mittelpunkt die Frage stand, ob es von Natur aus für jedes Objekt einen richtigen und notwendigen Namen gebe, der bei Barbaren wie Hellenen gleichermaßen Geltung hätte oder ob die Sprache nur auf willkürlicher Übereinkunft und Festsetzung basiere. Plato lässt Sokrates in dem Diskurs abschließend feststellen, dass jedes Wort eine nachahmende Wiedergabe des Dinges sei, was auch bei den Gebärden von Taubstummen beobachtet werden könne. Sie würden bspw. das Leichte und oben Befindliche durch Erheben und das Schwere und unten Befindliche durch Senken der Hand ausdrücken.²⁰⁵

In der Regel beginnt in der Sprachphilosophie die Idee einer Universalsprache mit dem katalanischen Dichter und Denker Ramón Llull (1235-1316) und seiner „Ars magna“, obwohl er gar nicht beabsichtigte, eine solche schaffen zu wollen. Es war eher ein inventives Begriffssystem, mit dessen Hilfe es möglich sein sollte, auf der Grundlage von elementaren Begriffen durch eine ausgefeilte Kombination, alle Begriffe und Aussagen bilden zu können, die das gesamte Wissen umfassen.²⁰⁶

Die Ideen von Universalsprachen lassen sich in zwei Kategorien teilen: als Welthilfssprachen oder als philosophische Sprachen. Letztgenannte erlebten eine Renaissance im 17. Jahrhundert in Frankreich durch René Descartes (1598-1650) und die Schule der Grammatik von Port Royal.²⁰⁷ Die Idee geht auf Descartes Freund Marin Mersenne zurück, einem Minoritenpater, den er im Kolleg von La Flèche kennen gelernt hatte. Während eines längeren Briefwechsels entwickelte Descartes eine eigene Idee von einer Universalsprache,

²⁰⁵ Vgl. Werner 1932, S. 95.

²⁰⁶ Vgl. Coseriu 2003, S. 188.

²⁰⁷ Von Chomsky (1966) wurde diese rationalistische Sprachauffassung, wie sie dem Modell der generativen Transformationsgrammatik zugrunde liegt, als Cartesianische Linguistik [Cartesius = latinisierter Name von Descartes] bezeichnet. (Vgl. Bußmann 2002, S. 722). Chomsky argumentierte mit unmittelbarem Bezug auf Nicolas Beauzées (1717-1789), einem der wichtigsten Vertreter, und dessen Unterscheidung von zwei Arten der Grammatikbetrachtung: die eine mit allgemeinen und unveränderlichen Prinzipien, die andere mit den zufälligen, arbiträren Konventionen, die zu verschiedenen Sprachen geführt haben. Die Sprache müsse in ihren Grundlagen ebenso universell und veränderlich sein, wie das ihr zugrunde liegende Gesetz der *raison*. Die wissenschaftliche Grammatik (*science grammaticale*) ist in den Sprachen bestimmend vor der künstlerischen Grammatik (*art grammatical*). (Vgl. Hassler 1999, S. 24) In Beauzées Theorie kommt zum Ausdruck, was die Grammatiker von Port Royal insgesamt vertraten: Die Sprachverschiedenheit unterliegt einer universellen Logik und einer Semantik, den *idées accessoires*. (Ebd., S. 25)

die er seinem Freund am 20. November 1629 mitteilte. Nachdem er die Schwierigkeit der Artikulationsgewohnheiten der verschiedenen Völker erkannt hatte, entwarf er eine „philosophische“ Sprache, die man eine Universalsprache a priori nennen könnte, wenn es sich dabei um eine ideale, das heißt noch zu schaffende Sprache handeln würde, die über das Modell bereits existierender Sprachen hinaus geht.²⁰⁸ Descartes gibt an, dass das Erlernen des Wortschatzes einer Sprache viel leichter sei, wenn die Bedeutungen systematisch geordnet seien, z. B. die Gedanken wie eine Reihe von Zahlen. Eine solch geordnete Sprache sei in fünf bis sechs Tagen erlernbar. So könne der *Mathesis universalis* eine analog gestaltete *Lingua universalis* an die Seite gestellt werden.²⁰⁹ Descartes Traum von der philosophischen Sprache erweist sich schließlich als ein technisches Konstrukt, bei dem er philosophische Fragen gar nicht erst stellte.

Im deutschsprachigen Raum waren es Herder und Humboldt im 18./19. Jahrhundert, die verschiedene Ideen zu einer Universalsprache entwickelt hatten.²¹⁰ Angeregt durch Lull und Descartes entwarf auch Leibniz seine eigene *Ars combinatoria*, die jedoch noch keine Sprache ist, sondern eine Art logische Algebra. Die Begriffsanalyse soll nach seinen Vorstellungen analog der Zerlegung natürlicher Zahlen in Primfaktoren vorgenommen. Umkehrt erfolgen die Zusammensetzungen von Begriffen wie die Darstellung natürlicher Zahlen in Form von Produkten ihrer Primfaktoren.²¹¹ In der 1678 verfassten „*Lingua generalis*“ entwickelte Leibniz erst seine Universalsprache, in dem er die Zahlen durch Buchstaben ersetzte, aus denen sich Silben und Wörter bilden ließen. Dieses Prinzip gedachte Leibniz auf die lateinische Sprache übertragen zu können, die zu dem Zeitpunkt Wissenschaftssprache war, indem er Konjugations-, Deklinations- und Flexionsmöglichkeiten einschränken wollte.²¹² Leibniz sah in der Verschiedenheit der menschlichen Naturen die Begründung für die Verschiedenheit ihrer Sprachen, wobei er Verschiedenheit nicht als im Widerspruch zur Natürlichkeit stehend, betrachtete.

2.4.4 Abbé de l'Epées methodische Zeichen als Universalsprache

Bereits bei Leibniz lassen sich Begründungsmuster für die Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache entdecken. Die Gebärdensprache, ganz in der offenen Tradition des 17. Jahrhunderts, erschien ihm als eine universale Natursprache, die der Natur durchaus ebenbürtig ist. Als eine Art ideale Sprachlabore für die Erforschung von

²⁰⁸ Vgl. Coseriu 2003, S. 185.

²⁰⁹ Ebenda.

²¹⁰ Vgl. Ebenda.

²¹¹ Ebenda, S. 190.

²¹² Ebenda, S. 193.

Zeichensprachen erwiesen sich zu der Zeit die sich in ganz Europa etablierenden Taubstummeninstitute.²¹³ In ihnen wurde die Gebärdensprache in der Tradition der Pariser und Wiener Taubstummeninstitute, für eine kurze Zeit gleichberechtigt neben der Lautsprache in ihrer Funktion als ein Gemeinschaft stiftendes Kommunikationsmittel, sowie als Kommunikationsform in der Unterrichtspraxis genutzt und kultiviert. Auf sie griff in modifizierter Form de l'Epée zurück, der versuchte, den Gedanken der Universalität auf seine methodischen (Gebärden-) Zeichen zu übertragen.²¹⁴ Es ging de l'Epée um die Schematisierung von Gebärdenzeichen, die er in erster Linie für die Bezeichnung grammatikalischer Strukturen entworfen hatte.

Das Verfahren sah im einzelnen folgende Verknüpfungen vor:

De l'Epées plädierte für die Benutzung der natürlichen Gebärdensprache der Gehörlosen, die, wenn sie kultiviert sei, sogar den Anspruch auf eine Weltsprache erheben könne. In seinem zweiten Brief an Herrn ***, vom Jahre 1772 begründete er dies folgendermaßen:

„Die Zeichensprache ist ausdrucksvoller als jede andere, weil sie natürlich ist und die andern nicht. Wenn man sie methodisch ordnete, würde sie imstande sein, eine Weltsprache für alle Menschen zu bilden. Auch unsere Zeichen sind in den verschiedenen Sprachen, in denen wir unsere Taubstummen unterrichten, durchaus dieselben.“²¹⁵

Obwohl de l'Epée die Idee einer Weltsprache verfolgte, ging es ihm nicht um die Eliminierung der Nationalsprachen. Die „Sprache der methodischen Zeichen“ als Übersetzungsverfahren sollte „ein Sammelpunkt aller Menschen“ werden, „wobei man jedem Volke die ihm eigene Sprache lassen könnte“, denn „sobald man einem Fremden begegnete, würde man zu dieser Sprache greifen und sich ebenso leicht mit ihm verständigen, als wenn man mündlich in seiner Muttersprache mit ihm verkehrte“.²¹⁶ Bei den Anwendern setzte de l'Epée die Kenntnis von grammatikalischen Regeln voraus und während der Kommunikation das Vorhandensein einer Sprachlehre und eines Wörterbuches für die jeweilige Landessprache. Sprachpraktisch stellte er sich die Anwendung seines Konzepts folgendermaßen vor:

„Zum Schreiben an meine große Wandtafel würde ich jenem Herrn ein Stück weiße Kreide geben und selbst auch eins nehmen. Die Tafel würde ich darauf in zwei Teile teilen und ihm

²¹³ Vgl. dazu List 1996.

²¹⁴ Vgl. Gessinger 1994, S. 279f.

²¹⁵ De l'Epée 1776/ Brand 1910, S. 129.

²¹⁶ Ebenda, S. 66.

die rechte Seite zuweisen, während ich die linke für mich behalte. Nachdem ich dann angeschrieben: je porte, tu portes, il porte [ich trage, du trägst, er trägt] usw. würde ich in seiner Gegenwart fünf oder sechs Taubstummen diesen Stoff in der Weise erklären (...) [de l'Épée bezieht sich hier auf sein Verfahren, das im vorderen Teil seines Buches abgedruckt ist, Anm. S.W.] . Sodann würde ich ihn bitten, in seiner Sprache das darzustellen, was ich in meiner geschrieben habe, und sogleich würde ich die Erklärung in der seinigen wieder beginnen, denn der Unterschied zwischen den Personen und zwischen der Einzahl und der Mehrzahl würde ich sofort erkennen. Indem ich ihm danach in unserm Elementarbuch das Zeitwort über dem Muster, nach dem wir konjugieren je porte, tu portes usw. fordere ich ihn auf, mir in seinem Buch das Wort anzugeben, welcher er soeben korrigiert hat. Beim Auffassen des Schemas werde ich sogleich den Unterschied zwischen den Zeiten und den Aussageweisen erkennen.“²¹⁷

Bei dieser Beschreibung de l'Épées lässt sich deutlich auch sein universalgrammatikalischer Ansatz erkennen, der seine Entsprechung eher nicht in der Sprachendiskussion des 17. Jahrhunderts, sondern vielmehr in der des 18. Jahrhunderts fand. Die irrige Behauptung von Pädagogen und Sprachwissenschaftlern, die Gebärdensprache sei unwillkürlich, war im vorigen Jahrhundert zum einen auf einer sehr theoretischen Grundlage, teilweise ohne Kenntnis der Gebärde, entstanden.²¹⁸ Zum anderen war es vielleicht auch der Versuch, ihr jene Eigenschaften zu schreiben zu wollen, die ihr zur Anerkennung als universelle Weltsprache, und als freies Kommunikationsmittel einer gehörlosen „Verkehrsgemeinschaft“ verhelfen sollte. Mit dem heutigen Erkenntnisstand weiß man, dass Laut- oder Gebärdensprache immer willkürlich und arbitär ist und dass Sprachen an eine bestimmte Verkehrsgemeinschaft gebunden sind. Die Regeln und Zeichen der Sprache werden von den zu dieser Gemeinschaft gehörenden Mitgliedern beim Spracherwerb verinnerlicht.²¹⁹ Um die Gebärdensprache aus der Sicht der Hörenden von den willkürlichen Zeichen zu einer 'Natürlichkeit als universellem Prinzip' zu verhelfen, müsse sie zunächst einer 'absoluten Regelhaftigkeit' unterworfen werden, damit sie in jeder Region und in jedem kulturellen Umfeld perzipiert werden könne.²²⁰

Bei den im Unterricht von Gehörlosen verwendeten Kommunikationsformen wurde unterschieden zwischen der ‚natürlichen‘ Gebärdensprache der Gehörlosen als ihrer Muttersprache, die allerdings von verschiedenen Sprachphilosophen als ein Hemmnis für die universale Anerkennung der Bildbarkeit Gehörloser angesehen wurde, und dem als Antwort

²¹⁷ Ebenda, S. 67f.

²¹⁸ Caramore 1988, S. 7.

²¹⁹ Ebenda.

²²⁰ Vgl. dazu Caramore 1988, 6f..

darauf von dem Pariser Taubstummenlehrer Abbé de l'Epée entwickelten „signes méthodiques“. Bei diesem künstlich entwickelten Zeichensystem handelte es sich um eine sprachliche Kultivierungsidee, bei der die Gebärden von Gehörlosen mit erfundenen ‚Wurzelzeichen‘ für die Vermittlung der Schriftsprache verbunden wurden. Diese modifizierte Form ist mit den heute verwendeten Lautsprachbegleitenden Gebärden (LbG) vergleichbar. Es ging de l'Epée um die Schematisierung von Gebärdenzeichen, die er in erster Linie für die Bezeichnung grammatikalischer Strukturen des Französischen entworfen hatte. Im Unterschied zu sich natürlich entwickelnden Sprachen wurden sie gezielt zur Vermittlung von rechnerischen und dogmatischen Inhalten eingesetzt und blieben schließlich auch darauf beschränkt. In erster Linie versuchte de l'Epée damit den Gedanken der Universalität auf seine methodischen (Gebärden-) Zeichen zu übertragen.²²¹

Für den deutschsprachigen Raum ist keine wissenschaftliche Untersuchung der Gebärde für diesen Zeitraum bekannt, so dass der Beweis der Regelhaftigkeit schwer erbracht werden konnte. Von dem französischen Taubstummenlehrer Auguste Bébien wurde bereits im Jahre 1817 eine ideographische und lexikalische Analyse der Gebärdenzeichen bezüglich ihrer Handformen, Bewegungsintensität und -richtung und ihrer Verknüpfung mit der Mimik vorgenommen.²²²

2.5 Vom Vikariat der Sinne – die Kant-Debatte zur Erkenntnis- und Sprachfähigkeit Gehörloser

Nach Frankreich gewann auch in Deutschland die Bildungspraxis immer mehr an Bedeutung für die Korrektur fälschlicher Annahmen über den Sprachursprung, die sich im Zusammenhang von Sprache und Denken vor allem auf die Mittel der Erkenntnis bei Gehörlosen bezogen. Im Zusammenhang mit der Kontroverse zwischen de l'Epée und Heinicke wandten sich verschiedene Sprachphilosophen der Untersuchung des Zusammenhangs von Sehen, Hören, Sprechen und Denken zu. Insbesondere Kant favorisierte, im Unterschied zu Herder, nicht das Gehör zum Mittel der Erkenntnis, sondern die Lautsprache in Anlehnung an die in Deutschland vorherrschende Wolffsche Philosophie von Sprache und Denken. Hierin unterscheidet er sich auch von der Theorie Süßmilchs. Bei Kant heißt es im ersten Abschnitt der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt“ unter dem Abschnitt „Vom Gehör“ dazu, dass das Gehör bloß ein Mittel der Wahrnehmung sei. Erst durch den Gebrauch des Stimmorgans könne der Menschen am leichtesten und vollständigsten durch artikulierte Laute mit andern in Gemeinschaft kommunizieren. Diese

²²¹ Vgl. Gessinger 1994, S. 279f.

²²² Caramore 1988, S. 70.

hörbaren Laute würden in ihrer gesetzlichen Verbindung durch den Verstand eine Sprache ausmachen, die Taubstumme nicht wahrnehmen könnten und dies würde bedeuten: „...taub geborne, die eben darum auch stumm (ohne Sprache) bleiben müssen, können nie zu etwas mehrerem als zu einem Analogon der Vernunft gelangen.“²²³

Kant nimmt hierbei noch Differenzierung zwischen ertaubten und taub geborenen Menschen vor. Letztere seien seiner Meinung nach nicht zu abstraktem Denken fähig. Dem Tauben könne man, „wenn er nur sonst hat hören können, durch die Gebärde, also durch die Augen desselben, die gewohnte Sprache ablocken [...]. Dagegen müsse bei dem Taubgeborenen der Sinn des Sehens aus der Bewegung der Sprachorgane der Laute, die man ihm bei seiner Sprachbewegung abgelockt hat, in ein Fühlen der eigenen Bewegung der Sprachmuskeln umgewandelt werden“.²²⁴ Aus diesem Grund schlussfolgert Kant, dass der Taubgeborene nicht zu wirklichen Begriffen gelangen könne, weil es ihm unmöglich sei, aus der Artikulationsempfindung Zeichen abzuleiten. Beim Sprechen würde der „Taubstumme“ nicht mehr tun als „ein Spiel mit körperlichen Gefühlen zu treiben, ohne eigentliche Begriffe zu haben und zu denken“²²⁵. Kant hatte in seiner Argumentation die Rolle der Gebärden völlig ausgeklammert und sich nur dem reinen Sprechakt gewidmet.

Kants Zweifel an der Bildsamkeit Gehörloser bildeten schließlich die Vorlage für die differenzierte Bearbeitung der Frage, in welchem Verhältnis Gebärde und Laut im Spracherwerbsprozess sowie die Schrift bei der weiteren Begriffsaneignung stehen würden. Dies spiegelte sich in den Entgegnungen von Vertretern unterschiedlicher Provenienz wider, die nicht mehr die Erkenntnisfähigkeit von Gehörlosen in Frage stellten, sondern eine konkrete Begründung dafür suchten. Jeder von ihnen stand in einem anderen Verhältnis zu Kant. So zählte Heinicke zu den Bewunderern Kants und versuchte ganz in der Denktradition Kants in seiner Widerlegung eine Verbindung zwischen ‚Schematismus‘ der Artikulation und Begriffsbildung im Taubstummenunterricht herzustellen. Hierzu wurden vor allem seine ersten Schriften zur Grundlegung des Taubstummenunterrichts herangezogen. Eine der ersten Wortmeldungen stammte von Karl Gottfried Bauer, einem ehemaligen Schüler Kants, der seine Entgegnung zu einem Plädoyer für die Taubstummenbildung machte. Als Vater eines gehörlosen Kindes, der von dem Berliner Taubstummenlehrer Eschke unterrichtet wurde, war er überzeugt von der Humanität und Bildungsfähigkeit der Gehörlosen. Johann Gottfried Kiesewetter gehörte zu den Berliner Aufklärern, die sich der „Erfahrungsseelenkunde“ verschrieben hatten, also psychologisch orientiert waren.²²⁶ Seine

²²³ Kant 1798, S. 48f.

²²⁴ Kant 1982, S. 454.

²²⁵ Ebenda, S. 500.

²²⁶ Vgl. Gessinger 1994, S. 349.

Perspektive war die des Beobachters ohne direkten Bezug zur pädagogischen Praxis.

Im Mittelpunkt stand bei allen Wortmeldungen der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Sprachfähigkeit bei Gehörlosen und die eigentliche Rolle der Sprache bei Erkenntnisprozessen, worauf nachfolgend eingegangen werden soll. Hierbei ging es vor allem auch um das Verhältnis von Gebärde, Laut und Schrift bei der Begriffsbildung im Sprachlernprozess. Weiterhin interessierte, welche Rolle die Sprache für die bildungstheoretische Begründung der Bildungsbedürftigkeit von Gehörlosen spielte. Es wurde gefragt, welche Kategorien von den Verfassern ins Feld geführt wurden, um daraus Begründungen für die Anerkennung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache abzuleiten. In der Beziehung traten die Verfasser ein schweres Erbe an, denn Heinicke hatte dies mit Vehemenz abgelehnt und die Artikulation in den Mittelpunkt seines Sprachunterrichtskonzepts gestellt. Sein Konzept soll als erstes vorgestellt werden.

2.5.1 ‚Artikulation der Sprachlaute‘ – Prämissen für die Überwindung des Sensualismus bei Heinicke

Heinicke, ein großer Bewunderer Kants, wollte dessen Zweifel an der universellen Bildbarkeit Taubstummer durch entsprechende Unterrichtsbeweise beseitigen. Im Wesentlichen wollte Heinicke damit zeigen, dass auch Gehörlose in der Lage sind, abstrakte Begriffe zu entwickeln. Er versuchte das von Kant favorisierte Primat der Lautsprache in seine Methode einzubeziehen, denn Heinicke hatte die Töne seiner Zöglinge als „rau, tiefgurgelnd und grässlich“ empfunden.²²⁷ Von Anfang an wollte er jedoch vermeiden, wie andere Taubstummenlehrer vor ihm, an der Perfektion der Artikulation oder Hörfähigkeit gemessen werden zu können. Deshalb ließ Heinicke seine Schüler vorgegebene Wortbilder analogisch als Ganzes mit stimmlosen Mundbewegungen artikulieren. Die paradox anmutende lautlose Artikulation war in Anlehnung an den Sensualismus nur zur Versinnlichung der Begriffe gedacht.²²⁸ An dieser Stelle knüpfte Heinicke an Condillacs „liason des idées“ (Ideenverknüpfung) an. Für Condillac galt bereits der Gebrauch von künstlichen Zeichen als sicheres Mittel, den Gedankengang in Form einer habituellen Verknüpfung von Ideen zu erzeugen. Das Denken an eine Sache würde so nacheinander eine Reihe von anderen Gedanken wachrufen. Condillac betrachtete den Erkenntniszuwachs bei Menschen im Grunde genommen als Synthese durch Analyse und verließ sich auf einfache Operationen wie Unterscheiden, Vergleichen, Segmentieren, Zusammensetzen und Umformen. Heinicke dagegen favorisierte für Sprachlernprozesse das umgekehrte Verfahren und vertraute auf

²²⁷ Ebenda, S. 314.

²²⁸ Vgl. Heinicke 1778, S. 71.

die sensumotorische Aktivität. Im Gegensatz zu heutigen Lerntheorien von Piaget und Mounoud beschränkt sich bei Heinicke diese Aktivität ausschließlich auf die Artikulation. Der nahe liegende Verweis auf entsprechende Hand- oder Körperbewegungen unterblieb scheinbar, weil Heinicke gebärdensprachliche Instruktionen ablehnte.

Aber Kant beurteilte Heinickes Versuche skeptisch und zweifelte vor allem an der Reichweite eines so erworbenen Sprechgefühls. Kant glaubte nicht, dass der Gehörlose auf diese Weise zu abstrakten Begriffen gelangen könne, weil er aus der Artikulationsempfindung keine Zeichen abstrahieren könne. Heinicke sah sich durch Kants Kritik zur Weiterentwicklung seines Verfahrens aufgefordert. Wieder versuchte er nachzuweisen, dass der „Taubstumme“ über die Tonempfindung eine Ideenverbindung herstellen könne. Als Ergebnis entstand im Jahre 1772 sein streng gehütetes Geheimnis, das „Arcanum“. Statt der sonst üblichen Therapie des Hörsinns, diente Heinicke der Geschmacksinn, um Töne erinnerbar zu machen. Der Gehörlose sollte sich die Töne sozusagen ‚einverleiben‘. Jeder Geschmacksrichtung wurde ein Vokal zugeordnet, der auf die Art und Weise erinnert werden sollte. (Vgl. ausführlich in Kap. 2.6.4)

Heinickes Idee, angelehnt an den Kantschen Schematismus, war aber nichts weiter als die freie Übertragung des Begriffes der Artikulation auf die systematische Verbindung von Gedanken. Hier lag seinerseits ein völliges Missverständnis vor, denn Kant hatte den Begriff der „articulatio“ in einem ganz anderen Zusammenhang verwendet, nämlich zur Gliederung eines Erkenntnissystems in der Wissenschaft.

Kants Kritik an Heinickes Verfahren hatte sich aber nicht nur auf dessen Fehlinterpretation von Begriffen gerichtet, sondern auch gegen die Abwesenheit der Schriftsprache in seiner Methode. Denn das Verhältnis von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache bestimmte die methodische Debatte, die sich letztlich in den Positionen von de l'Epée und Heinicke polarisierte. Während sich de l'Epée für ein System von methodischen Zeichen, die auf Gebärden basierten, entschied, mit denen er im Unterricht operierte, favorisierte Heinicke die „Tonsprache“. Beide argumentierten im Sinne einer Sprachphilosophie, in der die Anwendung von Gebärden nicht nur die menschliche Höherentwicklung infrage stellte. Eines der Begründungsmuster lieferte z. B. Condillac für den die Körper- und Gebärdensprache (*langage d'action*) am Anfang der sprachlichen Entwicklung des Menschen gestanden hatte, aus der sich nach und nach höhere Formen herausbilden würden. Seiner Ansicht nach wird die natürliche Form menschlichen Ausdrucks durch die Kunst ersetzt: Sprache wird zur primären Operation menschlichen Geistes und fungiert als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier. Der Mensch gebraucht arbiträre Zeichen, um sich darzustellen. So sei nach Ansicht Condillacs aus der Körper- und

Gebärdensprache zunächst die Pantomime (*la danse des gestes*) und Tanzkunst (*la danse des pas*) hervorgegangen, die wiederum durch die Übertragung auf die Lautsprache abgelöst wurden. Den heftigen Körperbewegungen folgten die Stimme mit melodischem Akzent und eine ausgeprägte Prosodie in einer Art gesungener Sprache, die sich im Übergang zur gesprochenen, dichterischen Sprache zur Gesangskunst und Musik entwickelte. Die sich entwickelnde Ausdrucksfülle der Sprache ließ die Körper- und Gebärdensprache in den Hintergrund treten.²²⁹ Auf der Grundlage des Sprachentwicklungsschemas von Condillac konnte sich die Gebärdensprache der Gehörlosen keinesfalls als eigenständige Sprache etablieren.

Gleichzeitig wurde die Gebärdensprache als Gefahr für die gesellschaftliche Integration von Gehörlosen betrachtet. Das wird vor allem am Haupteinwand gegen die Gebärdensprache von Heinicke deutlich. Zwar seien dies die ersten Mittel, also „leichte und einfache Zeichen“, die sich dem Taubstummen „in natürlicher Weise“ darbieten.²³⁰ Diese pantomimische Ausdrucksweise sei jedoch ein erbärmlicher Zustand, den man schon im 16. Jahrhundert durch Unterrichtsversuche ändern wollte. Außerdem sah Heinicke keine Möglichkeit, mit Gebärden abstrakte Begriffe ausdrücken zu können, weil dies seiner Meinung nach eine kultivierte Sprache voraussetzte. Selbst wenn diese auch vorhanden wäre, sei eine abstrakte Pantomime nur für *de l'Épée* und seine Schüler verständlich.²³¹

2.5.2 Zum Verhältnis von Bildungs- und Sprachfähigkeit bei Taubstummen von Bauer

Ausgerechnet ein ehemaliger Schüler Kants, der Frohburger Prediger Karl Gottlieb Bauer, gehört zu denjenigen, die ihm ausdrücklich widersprachen. Dieser ließ Ende des 18. Jahrhunderts seinen gehörlosen Sohn in dem von Eschke geleiteten Berliner Taubstummeninstitut ausbilden. Bezug nehmend auf die bereits hier von Kant zitierten Äußerungen aus dessen „*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*“, gab Bauer an, dass er durch Beobachtung am Institut „gerade unter mehreren seiner nicht von der Natur verwahrlosten Kinder die bedeutendsten Fähigkeiten und die schönsten Anlagen zur Humanität entdeckt“ habe.²³² Als erstes ging es Bauer um die Klärung des Begriffes „*Vernunft*“. Wenn darunter das im Menschen befindliche Erkenntnisvermögen verstanden werden würde, das „nach den Gesetzen seiner Natur aufgestellte, in sich selbst scharf

²²⁹ Vgl. Coseriu 2003, S. 373f. Ein wichtiger Aspekt blieb von Condillac bei der Höherentwicklung der Sprache allerdings nahezu unberücksichtigt: Der Zugang zum „Geist der Sprache“ blieb zunächst nur den großen Schriftstellern vorbehalten.

²³⁰ Vgl. Heinicke 1780/1912, S. 55; 93 und Gessinger 1994, S. 329.

²³¹ Heinicke 1780/1912, S. 73; Gessinger 1994, ebenda.

²³² Bauer/Eschke 1801, S. 7.

begrenzte System von Begriffen, Regeln und Principien“, welches mit Hilfe „willkürlicher Zeichen der Tonsprache einer menschlichen Sprache“ ausgedrückt werden könne und „auf solche Weise in reiner Allgemeinheit und ohne sinnliche Zumischung dem Bewusstsein vorgehalten, so eine deutlich erkannte Regel des (technischen und moralischen) Urtheilens und Handelns“ abgeben würde, dann könne der Behauptung Kants nicht einmal widersprochen werden, da der Taubstumme ohne Unterricht auf einer niederen Stufe des Erkenntnisvermögens stehen bliebe. Hierbei vermied es Bauer jedoch, Taubstumme auf die Stufe von Tieren zu stellen, wie es Taubstummenlehrer wie Eschke oder Sicard getan hatten, um daraus ihre Bildungsbegründung abzuleiten.²³³ Vielmehr betonte er, dass selbst wenn der Taubstumme „ohne Kultur“ sei, dieser die Fähigkeit zur Erkenntnis besäße und zwar auch, wenn der Hörsinn entbehrt werden müsse, womit er auch Herder widersprach. Bauer, als Vater eines gehörlosen Sohnes, ging uneingeschränkt von dessen wahrer Humanität aus: „Taubstumme sind Menschen; sie sind aller achtungs- und liebenswürdigen Züge fähig, deren die Menschheit überhaupt fähig ist“.²³⁴ Der Lehrer seines Sohnes vertrat allerdings die Ansicht, dass „nur durch Erziehung“ der Taubstumme „über das Thier“ erhoben und „sein Wesen“ veredelt werden könne: ohne diese Kultur (sei) er nichts.²³⁵

Bauers Analyse des Zusammenhangs von Denken und Sprechen führte ihn zu einer bedeutenden Einsicht in den Zusammenhang von Erkenntnis- und Sprachfähigkeit. Anders als Eschke vollzog Bauer hier eine ganz klare Trennung zwischen Spracherwerbs- und Sprachvermittlungsprozessen, die ihn schließlich auch zu einer Differenzierung in der Beurteilung von Taubstummen und Blödsinnigen kommen ließ: So sei es seiner Auffassung nach falsch, zu denken, dass erst die Sprachfähigkeit auch die Fähigkeit zur Erkenntnis erzeugen würde. Vielmehr sei es umgekehrt und der „Taubstumme“ habe Fähigkeiten zur Abstraktion und Erkenntnis ehe er sprechen lerne, denn es sei bei ihnen „nicht so wie bei den Blödsinnigen oder Wahnwitzigen, wo ihre innern Organe gestört sind“.²³⁶ Damit setzt Bauer einen deutlichen Akzent auf das natürliche Erkenntnisvermögen des Taubstummen, das bereits vor der Unterrichtung vorhanden sei und erteilte zudem der immer noch üblichen Beurteilung der Bildsamkeit aufgrund seines Sprechvermögens eine klare Absage. Das theoretische Erbe aus der Zeit des Streits zwischen Heinicke und de l'Épée schien er überwunden zu haben.²³⁷

²³³ Ebenda, S. 8

²³⁴ Ebenda, S. 26. Vgl. auch Ernst Adolf Eschke: Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Zweiter Versuch. In: Berlinische Monatsschrift, Bd. XXVII., 4. St. (1795), S. 352.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Bauer/Eschke 1801, S. 9.

²³⁷ In dem Zusammenhang hatten Nicolai und Pockels als vermeintlich ‚pädagogische Laien‘ in der Beurteilung des Unterrichts von Taubstummen einen eindeutigen Bezug auf die Artikulation genommen. Der Bericht Nicolais, abgedruckt im 3. Stück des zweiten Bandes des „Magazins für Erfahrungsseelenkunde“, war ein gutes Beispiel für den Einfluss, den das Konzept der inneren

Bauer fügte der Argumentation von Kant, dass Menschen sich übers Gehör vollständig und leicht mit anderen in der Gemeinschaft mitteilen könnten, wenn die Laute, die jeder von anderen hören könne, artikuliert seien, folgendes hinzu: es müsse eine „gesetzliche Verbindung durch den Verstand“ der Sprache vorausgehen. Genauso sei die formelle Form des Denkens Voraussetzung für das Erfahren von Verstandesbegriffen und Grundsätzen, auch wenn diese nicht immer deutlich erkannt würden. Es müsse, so Bauer, das Vernunftvermögen das Sprachvermögen erzeugen und nicht umgekehrt, denn jenes sei von diesem „das principium essendi, dagegen umgekehrt dieses von jenem das principium cognoscendi für die welche es mit dem Menschen zu tun haben (um sich genau überzeugen zu können, dass er Vernunft hat), und gewissermaßen auch für das vernünftige Subjekt in Rücksicht seiner selbst“.²³⁸

Damit widerlegte Bauer das von Herder und Kant in Abhängigkeit gestellte Verhältnis der Bildungsfähigkeit von der Sprachfähigkeit. Gleichzeitig widersprach er Kant darin, dass der Taubstumme nie zu wirklichen Begriffen kommen würde, weil die Zeichen deren er dazu bedarf nicht verallgemeinerungsfähig seien.²³⁹ Auch in Bezug auf das von Kant favorisierte ‚Vikariat der Sinne‘ verfolgte Bauer eine ganz andere Idee. Kant hatte entgegen allen sensualistischen Bestrebungen und dementsprechend auch im Gegensatz zu de l’Épées Methode nicht das Auge zum Stellvertreter des Ohres erklärt, sondern dafür den taktilen Sinn herausstellt und zwar klar auf die Adressaten gerichtet, die von Geburt Taubstummen, da ihnen im Unterschied zu einem ertaubten Menschen, nicht durch die „Gebärdung“ die bereits „gewohnte Sprache“ abgelockt werden könne, vielmehr müsse:

„...der Sinn des Sehens aus der Bewegung der Sprachorgane die Laute, die man ihm bei seiner Belehrung abgelockt hat, in ein Fühlen der eigenen Bewegung der Sprachmuskeln

Sprache – von einigen Autoren auf ‚inneres Sprechen‘ zugespißt, auf die sprachphilosophische Diskussion zum Zusammenhang von Sprache und Denken hatte. Die kognitionspsychologischen Aspekte dieses Konzepts hatte der mit Nicolai befreundete Moses Mendelssohn formuliert und den Weg von der sinnlichen Anschauung zum Verstandesbegriff als spezifische Leistung der Rede beschrieben und damit abweichend von Condillac dem ‚inneren Sprechen‘ mehr Bedeutung zugemessen, als dem grammatischen Aspekt der Gedankenverknüpfung „bei der sprachlich realisierten ‚sensation transformée‘“. (Gessinger 1994, S. 344) Mendelssohn rückte in seinem Kommentar zu Maimonides’ ‚Termini der Logik‘ das Sprechen als Verbindungsglied zwischen der auf ein einzelnes Objekt gerichteten sinnlichen Vorstellung und dem auf das Allgemeine gerichteten Denken in den Mittelpunkt. Das Allgemeine an den Dingen könne der Mensch nur abstrahieren und sich in seinem Bewusstsein vorstellen, wenn er die Rede zu Hilfe nähme. Der Begriff war nicht sogleich Sprach-Begriff, sondern bedurfte der sprachlichen Form, um gedankliche Vorstellungen überhaupt manipulierbar zu machen, womit innere und äußere Rede unzertrennlich seien, wie Mendelssohn feststellte. So könne z. B. der Begriff der Süßigkeit nicht unabhängig von dem süßen Gegenstand vorgestellt werden, wenn Buchstaben und Laute des Wortes ‚Süßigkeit‘ nicht schon in der Seele vorgestellt worden seien und zwar so wie sie in der äußeren Rede dem Begriff entsprechen. Ohne äußere Rede sei also ein Nachdenken über allgemeine Begriffe unmöglich. (Vgl. ebenda)

²³⁸ Bauer/Eschke 1801, S. 10.

²³⁹ Ebenda, S. 16f.

desselben verwandeln [...].²⁴⁰

Bauer wies dagegen dem Sinn des Sehens in Verbindung mit dem taktilen Empfinden eine tragende Rolle zu. Seiner Meinung nach müssten sich die visuell aufgenommenen Bewegungen der Sprachorgane in ein Fühlen der eigenen Sprachbewegung verwandeln lassen. Die Töne selbst empfinde er als Erschütterung im Schlunde und in den Gehörwerkzeugen eine Empfindung, die Hörende empfinden, wenn sie fremde, zugerufene Laute wahrnehmen würden. Der Taubstumme höre sozusagen „von innen heraus“.²⁴¹ Bauer betonte, der Taubstumme habe grundsätzlich, wenn er denn kein Leiden an den Sprachorganen habe, die Fähigkeit artikulierte Laute hervorzubringen. Deshalb solle auch nicht von einem „Vikariat der Sinne“ (Kant, S. 55) im Sinne Kants ausgegangen werden, also nicht die Absicht verfolgt werden „den fehlenden Sinneneindruck zu ersetzen, sondern was sich davon noch erwecken und hervorbringen läßt, wirklich hervorzubringen“ und zwar „durch den Eindruck des selbsttätig hervorgebrachten Lautes, die Rede; und alle Geberden, deren man sich hierbei bedient“.²⁴² Bauers Idee findet sich später in der Hörerziehungsbewegung wieder, auch wenn er nach gegenwärtigem Kenntnisstand namentlich keine Erwähnung fand.

Der Unterricht im Sprechen gehöre wesentlich zur Kultur von Taubstummen, konstatierte Bauer. Es sei jedoch unbedeutend, welche Fertigkeiten der Taubstumme darin erlange, sondern es ginge vielmehr darum, sie zum Verstehen der fremden Worte zu befähigen.²⁴³ Für Bauer zählte demzufolge die Vermittlung von Begriffsinhalten mehr, als der Erwerb artikulatorischer Fähigkeiten. Deutsch als vermittelte Sprache betrachtete Bauer auf jeden Fall als eine für Gehörlose fremde Sprache. Diese erlernten Gehörlose im Unterschied zu hörenden Schülern an den Taubstummeninstituten parallel zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen und zwar auch wenn sie mitunter sogar schon das zwanzigste Lebensjahr überschritten hatten.²⁴⁴

Die meisten gehörlosen Kinder verfügten mit dem Eintritt in ein Taubstummeninstitut weder in der Gebärdensprache, noch in der Lautsprache über eine ausreichende Sprachkompetenz, die jedoch eine Voraussetzung für die Vermittlung der Kulturtechniken darstellt. Die Lösung des Problems erkannten einige Pädagogen und Sprachphilosophen im

²⁴⁰ Kant 1975, 10, S. 454.

²⁴¹ Bauer/Eschke 1801, S. 18.

²⁴² Ebenda, S. 21f.

²⁴³ Vgl. ebenda, S. 24.

²⁴⁴ Das Schuleintrittsalter differierte bei Eschke zwischen 5 und 30 Jahren und bedeutete eine enorme Binnendifferenzierung in der Didaktik und Methodik des Unterrichts. Mit steigender Schüleranzahl war dieser Zustand nicht mehr zu halten und deshalb unter Grasshoff erste Festlegungen zu Schuleintrittsalter und -besuchsdauer im Reglement von 1813.

Einbezug der Gebärdensprache in den Unterricht. Historische Belege sind für diesen Ansatz bereits bei Bauer zu finden, der diesen Prozess als „Kultivierung“ der „natürlichen Anlagen“ beschrieb.²⁴⁵ Nach Bauers Vorstellungen werde bei Taubstummen mit der Vermittlung der „reinen Sprachbegriffe“ der Weg gebahnt, der „das Wesen von der eigentlichen Kultur ihrer Humanität“ ausmachen würde. Bauer erkannte, dass der Unterricht sich weder allein um den reinen Sprechakt in Verbindung mit der Begriffsentwicklung wie bei Heinicke drehen dürfe. Vielmehr würde sich ein „denkender Lehrer“ bei Taubstummen zur „Vervielfältigung ihrer Realkenntnisse und Vorstellungen, nebenbei vernehmlich einer zweckmäßig eingerichteten Zeichensprache“ bedienen.²⁴⁶ Allerdings wird hier auch ein ganz klarer Perspektivenwechsel Bauers im Hinblick auf die Begründung des Unterrichts deutlich. Während Eschke den Gehörlosen als Erfinder und Entwickler seiner Sprache betrachtete, setzte Bauer hier auf den Pädagogen, der den Sprachentwicklungsprozess, in dem auch die Zeichensprache kultiviert und zweckmäßig angepasst wird, bestimmen würde.

Auch aufgrund der Annahme Bauers, die „Zeichensprache“ verfüge nur über eine eingeschränkte Abstraktionsfähigkeit, sah er diese nur für einen begrenzten Zeitraum als Bestandteil des Unterrichts an, nämlich so lange bis die Taubstummen „im Verstehen derselben weit genug gediehen sind“. Vielmehr solle sich der Lehrer „zur Beschleunigung seines Unterrichts und zur Ausdehnung desselben vornehmlich über Gegenstände höherer Abstractionen, hauptsächlich der Schriftsprache und des Gedankenwechsels durch diese, zu bedienen wissen“. ²⁴⁷ Erkennbar werden hier klare Parallelen zu dem methodischen Verfahren von de l'Épée, das in modifizierter Form auch von Eschke praktiziert wurde. (Vgl. Kapitel 5.1)

Jedoch wird bei Bauer nicht ganz deutlich, ob er mit der Bezeichnung „Zeichensprache“ die Gebärdensprache von Gehörlosen meinte oder sich auf das Fingeralphabet bezog, das für die visuelle Übersetzung der Schrift benutzt wurde. Die Verwendung der Begriffe war zu dieser Zeit noch sehr undeutlich. Dazu gehörten auch Begriffe wie Gesten- und Mimensprache, Pantomime usw., die teilweise auch im Zusammenhang mit der Beschreibung des Gebrauchs von manuellen Alphabeten benutzt wurden.

²⁴⁵ Bauer/Eschke 1801, ebenda.

²⁴⁶ Ebenda.

²⁴⁷ Ebenda, S. 25f.

2.6 Gebärdensprache, ‚methodische Zeichen‘ und ‚Tonkunst‘ – sprachliche Kultivierungsideen im Widerstreit

Gegenstand dieses Kapitels sind die ersten zeichentheoretisch motivierten Klassifizierungsversuche der Gebärdensprache im 18. Jahrhundert. Es geht um die exemplarische Darstellung der Differenz zwischen der (natürlichen) Gebärdensprache und der sprachlichen Kultivierungsidee des Abbé de l'Epée, den als Universalsprache angesehenen „signés méthodiques“, womit Gebärden an sich erst ihre sprachliche Legitimität erhielten. Die Gründe dafür lassen sich in der Verflechtung von zeichen- und kognitionstheoretischen Annahmen erkennen, bei denen sich die Gebärdensprache als ein Hemmnis für die universale Anerkennung der Bildbarkeit Gehörloser erweisen sollte. Wenn es bspw. Condillac um den Nachweis ging, dass die Gebärdensprache eine Sprache ist, dann bezog er seine Annahmen ausnahmslos auf die Variante kultivierter Gebärden, wie es das künstliche Zeichensystem von de l'Epée darstellte. Obwohl natürliche Gebärden die Grundlage bildeten, orientierte es sich als reines Übersetzungsverfahren für die Schriftsprache an der nationalen Lautsprache. In der Konsequenz erwies sich dieses methodische Konstrukt nicht nur als Barriere für die Entwicklung der Gebärdensprache der Gehörlosen, sondern auch als untauglich für die Unterrichtspraxis.

Die methodischen Zeichen von de l'Epée stellten nicht die einzigen Versuche dar, Nationalsprache und Gebärden der Gehörlosen miteinander zu verbinden, um die Kommunikation über den Ausdruck primärer Bedürfnisse hinauszuführen und um die Schriftsprache vermitteln zu können. Nachfolgend soll kurz dargestellt werden, in welcher Modifikation de l'Epées Methode auch von anderen Pädagogen verwandt wurde, so z. B. von Abbé Stork (1746-1823) in Wien und Ottavio Assarotti (1753-1829), einem Protagonisten italienischer Gehörlosenbildung. Dieser Exkurs ist für mich deshalb von Bedeutung gewesen, weil mich erstens interessierte, ob diese starke Polarisierung zwischen Laut-, Schrift- und Gebärdensprache, wie sie durch de l'Epée und Heinicke ausgelöst worden war, auch europaweit die Unterrichtspraxen bestimmte und, zweitens, inwieweit sich die künstlichen Zeichensysteme von de l'Epée, Stork und Assarotti voneinander unterschieden im Hinblick auf ihre Anpassung an die jeweiligen Landessprachen.

Mit der Konstruktion von „künstlichen“ Gebärdensprachen²⁴⁸, die allgemeingültig und folglich

²⁴⁸ Gebärdensprache und Zeichensprache wurden zu der Zeit synonym verwandt. (Vgl. Dovetto 2000, S. 107). Zu den künstlichen Gebärdensprachen zählten Zeichensysteme, die in Anlehnung an die jeweilige Nationalsprache für die Vermittlung der Laut- und Schriftsprache von Taubstummlehrern entwickelt wurden, z. B. Fingeralphabete und de l'Epées methodische Zeichen. Der Begriff Tonsprache wurde am Ende des 18. Jahrhunderts, u. a. von den Taubstummlehrern Heinicke und Eschke zur Bezeichnung der artikulierten Sprache in Abgrenzung zur Schriftsprache verwendet. Erst

unveränderlich sein sollten, entstanden Zeichensysteme, die von vornherein objektiv an ihre Grenzen stießen. Im Unterschied zu sich natürlich entwickelnden Sprachen wurden sie gezielt zur Vermittlung von rechnerischen und dogmatischen Inhalten eingesetzt und blieben schließlich auch darauf beschränkt. Die künstlich entwickelten Zeichensprachen waren am Ende nicht mehr als eine Technik für die Vermittlung der Schriftsprache. Die Gegner der Zeichenmethode sahen eine gesellschaftliche Integration von Gehörlosen nur durch den Gebrauch der artikulierten Stimme, so z. B. der Abbé Tommaso Silvestri. Doch obwohl er sich offiziell gegen Assarottis Methode aussprach, verzichtete auch er nicht auf die Gebärdensprache und das Fingeralphabet im Unterricht.

2.6.1 Pantomime, Geste oder Gebärdensprache

Im 18. Jahrhundert befasste sich vor allem Condillac mit der Gebärde als einer selbständigen Sprache. Von Locke ausgehend, entwickelte er in seinem sensualistischen System den Lockschen Nominalismus zum extremsten Terminismus.²⁴⁹ Die ‚Analyse‘ bildet ein zentrales Element in Condillacs sensualistisch geprägtem Sprachdenken, das von folgender Grundannahme ausgeht: Das vorwiegend durch bedürfnisgesteuerte Sinneswahrnehmung aufgenommene Material wird einer Analyse unterworfen und durch diese geordnet, wobei höhere Formen der Erkenntnis nichts anderes als die „sensation transformée“ seien.²⁵⁰ Für ihn steht phylogenetisch die Gebärdensprache am Anfang. In der „Traité sur l'origine“ behandelt er die Gebärdensprache als die Sprache, die der Entstehung der Lautsprache vorausging. Deshalb gäbe es seiner Meinung nach ein Denken bereits bei Tieren und bei Kindern vor dem Sprechen lernen, wobei deutliche Ideen erst durch die Anwendung der Sprachzeichen entstehen könnten. Dies sei wiederum abhängig von der Qualität der Zeichen, mit welchen die Analyse der Sensationen (décomposition) durchgeführt werde. Condillac klassifizierte die Gebärden in pantomimische, mimische und Lautgebärden. Zu einem Kommunikationsmittel würde sich die Gebärde in dem Augenblick entwickeln, wo sie über die körperlichen Ausdrucksbewegungen hinaus im Wechselverkehr mit anderen Individuen benutzt werden würde (Grammaire p. 6). Zum Beweis der Existenz einer Gebärdensprache führt Condillac in der „Grammaire“ und im „Essai sur l'origine“ die römischen Pantomimen an, von denen er im Essai (p.302) sagt, dass sie seit der Veröffentlichung von Du Bos „Reflexions critiques sur la poésie et sur la peinture“ 1719 zwar einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt hätten, jedoch niemand bisher die Prinzipien dieser

in der Mitte des 19. Jahrhunderts setzte sich die Bezeichnung Wortsprache in der Gehörlosenpädagogik durch, die im 20. Jahrhundert durch den Begriff Lautsprache abgelöst wurde.

²⁴⁹ Vgl. Franzen 1996, S. 189.

²⁵⁰ Ebenda.

Kommunikationsform untersucht habe.²⁵¹

Bezogen auf seine im „Essai“ ausgearbeitete Zeichentheorie verwies Condillac auf die Begrenztheit der natürlichen Gebärden, die er als reine Körperdeixis mit dem Ziel der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse interpretierte. Im Unterschied zu den Sprachzeichen fehle es ihnen an Repräsentativität als Notwendigkeit sie von der sinnlichen Situation zu lösen und an Arbitrarität, um sie in eine erinnerbare und kommunizierbare Form zu bringen. Ohne Wörter zu benutzen, sei nach Ansicht Condillacs, die Ausbildung des Gedächtnisses folglich nicht möglich.²⁵² Dieses Argument verwandte zu einem späteren Zeitpunkt auch Heinicke, der jedoch nicht gedachte Schriftbilder, sondern artikulierte Worte damit meinte.

In seiner „grammaire“ (1775) versuchte Condillac die Gebärdensprache als Prinzipien aller Sprachen nachzuweisen und zwar insbesondere die Bedeutung der Analyse für das Zustandekommen des Denkens und die Analogie für den Bedeutungswandel. Condillac verwies hierbei auch auf die Begrenztheit der natürlichen Gebärden.²⁵³ Wenn es also Condillac um den Beweis ging, dass die Gebärdensprache eine Sprache ist, dann bezog er sich ausnahmslos auf das künstliche Zeichensystem von de l'Epée, auf dessen methodische Zeichen. Diese enthielten zwar natürliche Gebärden, doch orientieren sie sich als reines Übersetzungsverfahren für die Schriftsprache an der nationalen Lautsprache. Condillac ging in seinen Ausführungen sogar soweit, dass er de l'Epées Zeichensystem für noch effektiver für das Verständnis der Wortbedeutungen hielt, als die gesprochene Sprache. Den Unterricht von de l'Epée schätzte er folgendermaßen ein:

„Der Taubstummenlehrer von Paris hat aus der Zeichensprache eine methodische Kunst gemacht, einfach zugleich und leicht, mit deren Anwendung er seinen Schülern Begriffe verschiedener Art übermittelt, und ich scheue mich nicht es zu sagen, Begriffe, welche deutlicher und klarer sind als gemeinhin diejenigen, die mit Hilfe des Gehörs erworben

²⁵¹ Höhn 1915, S. 31.

²⁵² Vgl. Gessinger 1994, S. 190; auch bei Fischer (1988) werden die Sprachtheorien von Condillac thematisiert, hier speziell im Zusammenhang mit der Frage „Ist die Gebärdensprache der Gehörlosen eine Sprache?“. Hierzu analysierte sie die sprachtheoretischen Zugänge der französischen Sprachphilosophen zur Gebärdensprache. Während sich Condillac anerkennend über die „Sprache der Gesten“ geäußert hatte, erklärte Buffon das Gehör zum Mittel der Erkenntnis und behauptete, dass Gehörlose daher keinerlei Kenntnis von abstrakten und allgemeinen Dingen haben würden. Doch stellte er ihre Bildungsfähigkeit nicht grundsätzlich in Frage, sondern verwies auf die Möglichkeit mit Gebärden und Schrift entsprechende Vorstellungen von den Dingen vermitteln zu können. Als weiteren Autor führte Fischer den Franzosen Pierre Oleron an, der sich in der Mitte und Ende des vorigen Jahrhunderts mehrfach zu der Gebärdensprachfrage geäußert hatte und dies in einem 1983 erschienenen Aufsatz ausdrücklich verneint hatte, mit der Begründung, dass die Gebärdensprache in sich kein geschlossenes System darstelle, sondern abhängig von der Lautsprache sei. (Vgl. Fischer 1988, S. 9-13)

²⁵³ Vgl. Höhn 1915, S. 31.

werden.“²⁵⁴

Condillac ging in dem Fall vom eigentlichen Spracherwerb im Kindesalter aus und bezog sich nicht auf die Vermittlung grammatikalischer Begriffe. Im Unterschied dazu war es Karl Philipp Moritz bei seinen praktischen Versuchen, aus der Gebärdensprache die Ideenassoziationen von Gehörlosen herzuleiten, gelungen, auf die grammatikalische Struktur der Gebärdensprache aufmerksam zu machen. Jedoch blieb ihm selbst diese wichtige Erkenntnis aufgrund seiner Reduktion der Gebärdensprache auf pantomimische Zeichen verborgen. Auch bei Heinicke finden sich entsprechende Hinweise und sogar in der klaren Trennung von Pantomime und Gebärdensprache:

„...denn ein Taubstummer pflegt gemeinlich durch seine Geberden die Handlung zuerst und das Handelnde zuletzt zu bezeichnen, und aus Nennwörtern Zeitwörter zu machen.“²⁵⁵

Zur Illustration seiner Feststellung führt Heinicke das weitere Beispiel an:

„Ein Taubstummer würde z. B. von irgend einem Manne auf den Arm geschlagen, und er wollte diese Handlung durch seine Geberdensprache ausdrücken; so schlägt er sich selbst auf den Arm, alsdann bezeichnet er den Mann, der ihn geschlagen, auf irgendeine Art, um ihn kenntbar zu machen. Gesetzt der Mann, der ihn geschlagen hätte, wäre ihm durch ein gewisses Merkmal oder Handlung bekannt; er wäre ein Handwerker, z. B. ein Tischler; so wird ihn der Taubstumme durch hobeln bezeichnen.“²⁵⁶

Trotz der zum Teil intensiven Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache beharrte Heinicke auf seinem lautsprachorientierten Verfahren und sah die planmäßige Integration dieses Kommunikationsmittels in seinem Unterricht nicht vor.

2.6.2 Die ‚methodischen Zeichen‘ als pädagogische Methode und Übersetzungsverfahren bei de l’Epée

Von Geburt Taubstumme seien im Unterschied zu Blindgeborenen in der Lage, der Gesellschaft nützlich zu sein. Diese Aussage finden wir im dritten Brief von de l’Epée an

²⁵⁴ Schumann 1912, „Erster Brief de l’Epées an Heinicke“, S. 167. De l’Epée zitiert in seinem Brief Condillac, der sich durch die Bildungspraxis an seinem Institut von der Wirksamkeit der methodischen Zeichen und der Bildsamkeit Gehörloser habe überzeugen können.

²⁵⁵ Heinicke 1778/1912, S. 55, die Bezeichnung „Nennwörter“ steht für Nomen, „Zeitwörter“ sind Verben.

²⁵⁶ Ebenda.

Herrn Abbé***, vom Jahre 1773.²⁵⁷ Während Blindgeborene nicht mehr als das Mitleid ihrer Landesgenossen erregen, teilweise durch Almosen ihrem Elend entfliehen könnten, würden Taubgeborene durch eine entsprechende Erziehung „imstande sein, ihre Güter, ihre Besitzungen und ihre Vermögen, wenn sie später solche besitzen (...) zu überwachen, ihre Lehnsleute in den Grenzen ihrer Pflicht zu halten und sich über ihre Bedürfnisse zu unterrichten, um ihnen ihr Los zu erleichtern. Sie werden geeignete Bündnisse abschließen, die Erziehung ihrer Kinder leiten und über das Betragen ihrer Dienstboten wachen können. Werden sie also in der menschlichen Gesellschaft unnütz sein? Die Pforte zu den Wissenschaften wird ihnen wie uns offen sein.“²⁵⁸

Den Beweis der Universalität seiner Zeichen führte de l'Epée folgendermaßen:

„Nun muß man ihnen ihre willkürliche Sprache abgewöhnen und sie dahin führen, daß sie nicht nur Sätze verstehen, sondern auch selbst bilden, ohne was wir niemals der Gründlichkeit ihres Unterrichts sicher sein werden. Nun habe ich aber gedacht, daß ich sie eine zweite Sprache lernen ließ, deren Wörter in anderer Weise als in der unsrigen angeordnet sind, und sie zwang aus dieser Sprache ins Französische zu übersetzen. Das ist es, was mich bestimmt hat, sie das Lateinische zu lehren. (...) Werden wir nun nicht dieselbe Gnade für das Italienische und das Spanische erlangen können?“²⁵⁹

Die Frage, wie die methodischen Zeichen als Übersetzungsverfahren von der Ebene methodisch-didaktischer Funktionalität eine weitere Ebene und zwar im Sinne der Funktionalität einer „pädagogischen Methode“ erreichen, lässt sich mit de l'Epées Bildungsanspruch beantworten, vergleichbar mit Pestalozzis Elementarmethode. Er formulierte seine Idee von einer Weltsprache mit der Absicht, ein Werkzeug für die Bildung aller Menschen zu schaffen. Auch wenn er sich bezüglich der Wirksamkeit seiner Methode in der frühen Kindheit zurückhaltend äußerte und das Urteil lieber anderen überlassen wollte, ob es mit den methodischen Zeichen gelingen kann, Menschen aus dem „Zustande der Kindheit zu ziehen“, forderte er sie nicht nur für die Gehörlosenbildung, sondern auch für Gymnasien und Akademien.²⁶⁰ Jedem könne mit dieser Kunst, ob gehörlos oder „noch leichter den Kindern, die sich der Fähigkeit zu sprechen und zu hören erfreuen (...) alles, was man diktieren will, zum Verständnis“ gebracht werden.²⁶¹ In diesem Sinne appellierte der Kosmopolit de l'Epée an die Regierenden aller Länder:

²⁵⁷ Schumann 1912, „Dritter Brief und letzter Brief des Taubstummenlehrers zu Paris an den Taubstummenlehrer zu Leipzig“, S.151-155.

²⁵⁸ De l'Epée 1776/Brand 1910, S. 137.

²⁵⁹ Ebenda, S. 117f..

²⁶⁰ Vgl. ebenda, S. 66.

²⁶¹ Ebenda.

„Jeder Herrscher könnte in seinen Staaten den Lehrern, denen die Erziehung der Kinder obliegt, befehlen, sie in dieser Sprache, die nur eine Art Spiel für die Schüler sein würde, auszubilden.“²⁶²

Gleichzeitig mahnte de l'Epée, dass jedes Land, was im Gegensatz dazu stehe, sich „durch seine Schuld der Vorteile, die aus jenem Unterricht entspringen könnten“, berauben würde.²⁶³ In dem Zusammenhang zeigte sich Eschke auch als Multiplikator der Gehörlosen-bildungsidee:

„Ohne Zweifel werden sie mich fragen, lieber Freund, wie anderswo dieser Unterricht einzurichten sei. Nichts ist leichter und weniger kostspielig als das. Man braucht mir nur irgendeinen intelligenten Menschen mit einem Sprachlehrbuch und einem Wörterbuch seines Landes zu schicken. Ich bin mir sicher, daß wir uns mit Hilfe meiner methodischen Zeichen, die gleicherweise auf jede Sprache anwendbar sind, vom ersten Tage an unterhalten werden, welcher Sprache und welchen Volkes er auch sein möge, und daß ich nach höchstens sechs Monaten diesen neuen Taubstummenlehrer, der nun imstande ist, seine Anstalt vollkommen zu leiten, wieder nach Hause schicken werde. Dies, mein Herr, ist die einzige Belohnung, die ich mir in dieser Welt aussetze, und ich erkläre sehr nachdrücklich, daß ich keine andere annehmen werde, von welcher Stelle sie mir auch angeboten würde: *Gratis accepistis, gratis date.*“²⁶⁴

Eine seiner ersten Schüler waren Abbé Stork aus Wien und Abbé Ottavio Assarotti aus Genua. Die Transformation von de l'Epées Methode als Idee und Programm pädagogischer Intervention auf die entsprechenden Landesanforderungen soll Gegenstand des nachfolgenden Kapitels sein.

2.6.3 Die methodischen Zeichen von Stork und Assarotti

Die Idee zur Gründung des Wiener kaiserlich königlichen Taubstummeninstituts soll in Folge eines Besuches des österreichischen Kaisers Joseph II. bei dem Pariser Abbé de l'Epée in Österreich aufgenommen worden sein.²⁶⁵ Nachdem der Wiener Kardinal Migazzi den

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebenda, S. 66f.

²⁶⁴ Ebenda, S. 119f.

²⁶⁵ Über diesen Besuch berichtete Schott (1995) jedoch ohne Quellenangaben. Die Auswertung der Primärliteratur erbrachte keine Bestätigung der von ihm gemachten Aussagen

Zeremonienmeister Dr. Johann Friedrich Stork²⁶⁶ (1746-1823) als künftigen Direktor der einzurichtenden Anstalt ausgewählt hatte, reiste dieser zur Ausbildung bei Abbé de l'Epée nach Paris. Zur selben Zeit soll Joseph May in Paris als Lehrer an der Militärakademie gewirkt haben. Dessen Rückkehr nach Wien sei vom Kaiser mit der Bedingung verknüpft gewesen, künftig an einem Institut für Taubstumme zu wirken und dafür eine Ausbildung bei de l'Epée in Anspruch zu nehmen.²⁶⁷ Stork lehrte nach der Methode, wie sie in Paris angewandt wurde: Die Wortbedeutung wurde durch Gebärden, die grammatikalische durch methodische Zeichen und die schriftliche Darstellung des Wortes mit Hilfe des Fingeralphabets vermittelt. In der Druckschrift über die „Jährliche öffentliche Prüfung der Taubstummen in dem k. k. Taubstummeninstitute auf dem Dominikanerplatze“ von 1785 heißt es z. B.

„I. Aus der Sprachlehre.

Für alle drey Klassen)

Alle Buchstaben durch das Handalphabeth anzeigen.

Alle Wörter der Sprache auf die durch das Handalphabeth angezeigten Buchstaben schreiben.

Die Bedeutung mehrerer Wörter durch Zeichen angeben.

Einige richtige Zeitwörter in den durch Zeichen angegebenen Hauptzeiten der wirkenden Bedeutung schreiben.“²⁶⁸

Bei einigen Besuchern der öffentlichen Prüfungen hatte Storks Vorgehen zu Misstrauen und Verwirrung geführt, so u. a. auch bei dem Berliner Publizisten Friedrich Nicolai.²⁶⁹ Die am Institut vermittelte Sprachlehre nährte weiterhin das Vorurteil „Taubstumme“ seien nichts weiter als „Automaten“, wie es Simon Linguet, ein streitbarer Advokat, für die Pariser Gehörlosen formuliert hatte, den jedoch de l'Epée vom Gegenteil überzeugen konnte. Anders Nicolai – was ihm von Stork präsentiert wurde, war seiner Ansicht nach nichts anderes als das im Lateinunterricht übliche Deklamieren grammatischer Formen. Bei Stork war es nichts weiter als eine Technologie mit der geschriebene oder gestisch dargestellte Sprache jeweils in den anderen Modi übersetzt wurde, ohne jedoch den Schülern wirklich begriffliches Denken beizubringen.²⁷⁰

Assarotti führte in Italien, als einer der ersten Taubstummenlehrer, am Ende des 18.

²⁶⁶ auch: 'Stark', 'Storck'

²⁶⁷ Schott 1995, S. 55ff.

²⁶⁸ O. V. (1785): Jährliche öffentliche Prüfung der Taubstummen in dem k. k. Taubstummeninstitute auf dem Dominikanerplatze, Wien.

²⁶⁹ Vgl. ausführlich Gessinger 1994 („Nicolai in Wien“), S. 330-337.

²⁷⁰ Gessinger 1994, S. 331.

Jahrhunderts die Zeichen- bzw. Gebärdensprache in den Unterricht ein. Seine Methode entstand in Anlehnung an de l'Epées System der methodischen Zeichen und galt in erster Linie der Vermittlung von religiösen Grundbegriffen. Die Grundlage der Methodik Assarottis bildeten die natürlichen Zeichen der Gehörlosen, vorrangig Gesten, mit denen bestimmte Bedürfnisse ausgedrückt werden. Diese entwickelt er dann weiter zu einer „echten Technik“, zu einer „gut geordneten Gebärdensprache“ („un linguaggio d' azione ben ordinato“), wie es ein Schüler Assarottis beschreibt.²⁷¹ Assarotti vermeidet unbestimmte und mehrdeutige Wörter, weil er ein solches Sprachmaterial für die Vermittlung von religiösen Inhalten und in der theologischen Diskussion für unbrauchbar hält.²⁷² Zu den Gebärden der Schüler kamen eigens von den Taubstummenlehrern seiner Schule für den Unterricht entwickelte neue Zeichen hinzu, rationale, die also auf den Verstand gegründeten und also begründeten, so genannte „perché esprimono l' idea“ (ideo-mimisch, „weil sie eine Idee ausdrücken“), „perché dipingono le cose“ (pikto-mimisch, „weil sie die Dinge malen“) und „un segno che esprime l' idea, e nel tempo stesso dipinge la cosa“ (ideo-piktisch-mimisch, „ein Zeichen, das die Idee ausdrückt und gleichzeitig das Ding malt“).²⁷³ Assarotti war wie Eschke der Meinung, dass Gehörlose in einer bestimmten Ordnung denken würden, wofür die ‚natürliche‘ Zeichensprache ein eindeutiger Beleg sei. Diese Ordnung bilde die Grundlage, um bei der Analyse des Denkens die lineare Anordnung von Ideen und Operationen nachvollziehen zu können. Obwohl Assarotti, wie auch de l'Epée, von den semiotischen Möglichkeiten des Zeichenkodex überzeugt war, hielt er den Gebrauch der geschriebenen Nationalsprache für unersetzlich. Letzten Endes läuft die Anwendung des künstlichen Zeichensystems hinaus auf einen Mechanismus, den im darauf folgenden Jahrhundert nicht erst die Anhänger des Oralismus kritisierten, sondern den Condillac schon als solchen empfunden hatte.²⁷⁴

Zu den ärgsten Kritikern Assarottis zählte der Leipziger Taubstummenlehrer August Friedrich Petschke. In seinem 1806 in der Zeitschrift „Georgia“ veröffentlichten Aufsatz „Über den Unterricht der Taubstummen“ polemisiert Petschke gegen die Unterrichtserfolge Assarottis und bezweifelt, dass dessen Schüler in dem kurzen Zeitraum von drei Jahren Kenntnisse aus folgenden Wissenschaften erworben haben sollen:

„1) Religion, 2) Logik, 3) Grammatik, 4) vaterländ. Geschichte, 5) Arithmetik, 6) Historie der alten Testamente, 7) Weltbeschreibung, 8) über die Armillarsphäre, 9) aus der Geographie, 10) Algebra, 11) Geschichte des N. Testaments, 12) Naturgeschichte, 13) Physik, 14)

²⁷¹ Dovetto 1999, S. 105.

²⁷² Vgl. ebenda.

²⁷³ Ebenda.

²⁷⁴ Vgl. Dovetto 1999, S. 107.

Geometrie...²⁷⁵

Assarotti begründete seine Erfolge mit der Vortrefflichkeit seiner Zeichen. Dem entgegnet Petschke, dass die Schüler Assarottis

„welche glänzen müssen, ohne daß sie es wissen und wollen, diese Wissenschaften nicht anders als mit dem Gedächtnisse, durchaus nicht mit dem Verstande gefasst haben.“²⁷⁶

Petschke war überzeugt, dass nicht nur die Verwendung von de l'Epées künstlichen Zeichen mit den entsprechenden nationalen Varianten zu einem mechanischen Auswendiglernen führen würde sondern auch das Fingeralphabet, das vor allem Sicard zum Erlernen der Schriftsprache einsetzte. In dem vorangegangenen Aufsatz zu dem o. g. Thema schrieb Petschke:

„In der Sicardschen Schule und den daher stammenden andern Anstalten, behauptet man, lernen die Taubstummen sehr meisterhaft die Zeichen, die sie sehen in Schriftsprache übersetzen. Ich zweifle gar nicht daran – es ist aber nur eine Frage, ob sie wirklich die Ideen, die damit bezeichnet werden, auch verstehen, ob sie auch wirklich bei den Zeichen das denken, was sie denken sollen?“²⁷⁷

Die Zweifel Petschkes fallen in die Zeit der ‚Sprachlabore‘, die von der Suche nach einer universellen Sprache immer noch beeinflusst werden. Den Wunsch nach einer universellen Sprache und „Generalgrammatik“ drückt der französische Taubstummenlehrer Abbé Sicard folgendermaßen aus:

„Man hätte gleich anfangs suchen sollen, die Grundzüge einer Ursprache aufzufinden, einer solchen Sprache, welcher vor aller Convention vorausging, von dieser hätte man die wesentlichen Elemente bestimmen und sich um deswillen befließen sollen, die Natur der Seele zu entdecken, untersuchen, welche Begriffe sie auszudrücken hätte, und welche Mittel sie zu diesen Ausdrücken besäße.“²⁷⁸

Und weiter heißt es dort sinngemäß: Für solche, die hören können, soll das gesprochene vor dem geschriebenen Wort kommen. Für solche, die nicht hören können, soll zuerst das gestikulierte Wort, dann das gezeichnete und dann erst das geschriebene Wort kommen. Auf

²⁷⁵ Petschke 1806a, S. 514.

²⁷⁶ Ebenda.

²⁷⁷ Petschke 1806b, S. 430.

²⁷⁸ Petschke 1798, S. 42ff.

diese Weise könne auch eine „Generalgrammatik“ aus der Natur der menschlichen Seele geschöpft werden.²⁷⁹ Jedoch mussten die Pädagogen schon bald feststellen, dass das Zusammenspiel von Natur und Gesellschaft in der Sprache sich in einem Zusammenwirken von Universellem und Partikularem manifestiert. Die Gebärdensprache kann demzufolge nicht einfach der Lautsprache anpasst werden. Diese Erfahrung mussten all jene machen, die Gehörlose unterrichtet und versucht hatten, analog zur Lautsprache die Gebärdensprache anzuwenden. Es ist eine Kunst, eine künstliche Schöpfung, die zunächst zu einer wichtigen Aktualisierung der zu integrierenden sprachlichen Bestandteile führt. Jedoch in dem Augenblick, wo begonnen wird, die natürliche Gebärdensprache der Gehörlosen wieder zurückzudrängen und die Pädagogen versuchten, den gebärdensprachlich denkenden Gehörlosen, eine Grammatik der Lautsprache zu vermitteln, indem sie zu Schöpfern eines Systems von künstlichen Gebärden wurden, blendeten sie die Selbsttätigkeit des Schülers größtenteils aus. So ist er nicht mehr Schöpfer seiner Sprache, sondern muss den Gesetzmäßigkeiten einer fremden Sprache folgen, für die es in seiner eigenen noch keine erklärten gibt. Bei dem späteren Protagonisten der Verallgemeinerungsbewegung Wilhelm Friedrich Daniel finden wir in dem Zusammenhang einen Hinweis auf Sicard, dessen Kritik an de l'Epée genau hier ansetzt, also dass „man nie eine unbekannte Sprache durch eine in dieser Sprache geschriebene Grammatik lernt“.²⁸⁰ Anders als de l'Epée betrachtete Sicard die als Pantomime bezeichnete Gebärde im Sinne eine Universalsprache als „Ursprache“ der Nationen.²⁸¹

2.6.4 Olfaktische Wahrnehmung: Das phonologische Projekt Samuel Heinickes

Samuel Heinicke war durch das Berufsdekret vom 13. November 1777²⁸² verpflichtet worden, „arme Landeskinder“ unter den sächsischen Untertanen unentgeltlich zu unterrichten und seine Methode durch seine Söhne oder andere geeignete Personen weiterzugeben. Vor seiner Berufung nach Leipzig hatte er in Eppendorf bei Hamburg einzelne „Taubstumme“ unterrichtet.²⁸³ Dort wollte er vor allem die von ihm verhasste Buchstabiermethode von den gehörlosen Kindern fern halten.²⁸⁴ Grundsätzlich hatte es Heinicke vermieden, die unterrichtspraktische Anwendung seiner Methode genauer zu

²⁷⁹ Vgl. ebenda.

²⁸⁰ Daniel 1825, S. 98.

²⁸¹ Sicard 1801, S. 118.

²⁸² Die Zeitangaben zu diesem Berufsdekret unterscheiden sich in den Werken Schumanns, in Schumann 1912, S. VIII, ist der 13. November 1777 angegeben, in Schumann 1940, S. 250, der 13. September 1777.

²⁸³ Schumann 1912, S. VIII.

²⁸⁴ Zur Darstellung und Kritik an der Buchstabiermethode von Heinicke 1785 „Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher“, S. 409ff.

erläutern, so wie er auch den Fragen zum Inhalt seines „Arkanums“ ausgewichen war. Dieses streng gehütete Geheimnis sollte die Existenz des ‚Familienbetriebes Heinicke‘ sichern und wurde erst durch seine Frau, die nach seinem Tod, zusammen mit dem ersten Lehrer Petschke die Leitung des Taubstummeninstituts übernommen hatte, an die Öffentlichkeit gebracht. Auch blieb Heinicke, der im Gegensatz zu de l’Epée immer um sein wirtschaftliches Überleben kämpfen musste, neben seinen Verpflichtungen am Institut nur wenig Zeit für Veröffentlichungen, die oft als eine „aparte Mischung aus Krämergeist und Systemphilosophie, als ständiges Schwanken zwischen Seriosität und Scharlatanerie“²⁸⁵ erschienen und dadurch oft zum Gegenstand von Kritik wurden.²⁸⁶

Als einer der ersten Taubstummenlehrer hatte Heinicke in seiner Schrift „Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache“ (1778) eine genaue Klassifizierung seines Adressatenkreises vorgenommen und differenziert zwischen „hörenden und tauben Stummen“. Die Erstgenannten kategorisierte er nach Ursachen, wie durch Gewalteinwirkung eingetretene Stummheit, anatomische Abnormitäten oder „Blödsinnigkeit“, wo durch den „Mangel des natürlichen Menschenverstandes“ die Sprache fehle.²⁸⁷ Grundsätzlich ging es um jede Form der Sprachlosigkeit. Unter dem Begriff „taube Stumme“ subsumierte Heinicke sprachlose Menschen, die ohne Gehör geboren wurden oder dieses vor dem Erlernen der Sprache verloren hätten und deshalb taub und stumm seien.²⁸⁸ Die Vermittlung von Sprache über den Weg der „Tonsprache“ sei deshalb bei Taubstummen unmöglich. Bedeutsam schien Heinicke die Bemerkung, dass die „Taubheit nicht durchgängig von gleicher Beschaffenheit ist“, dass sie unterschiedliche Grade habe, was die Empfindungen des Gehörs betrifft.²⁸⁹ In jedem Fall blieben Taubgeborene und „halbhörende“ Menschen in ihrem „natürlichen Zustand“ ohne „künstliche Hilfe“ stumm. Heinicke ging sogar soweit, dem gehörlosen Menschen seine Denk- und Erkenntnisfähigkeit abzusprechen „so lange man ihn in seinem natürlichen Zustand“ verweilen lasse. Daraus leitete er dessen Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit ab.²⁹⁰ Auch hier findet sich eine klare Gegenüberstellung von Natürlichkeit und gesellschaftlich erwarteter (Lehr-)Kunst. So heißt es perspektivisch dann auch bei Heinicke:

„Die ganze vernünftige Welt, glaube ich, wird mit mir dafür halten, daß die Verbesserung des Zustandes der Taubstummen keine geringe Beschäftigung; sondern ein, die ganze

²⁸⁵ Zitiert wird an dieser Stelle die treffende Charakterisierung von Gessinger 1994, S. 300.

²⁸⁶ Zu Heines bekanntesten Kritikern zählten die Philosophen und Schriftsteller Cranz, Nicolai und auch Keller.

²⁸⁷ Heinicke 1778, S. 39f.

²⁸⁸ Ebenda, S. 41.

²⁸⁹ Ebenda, S. 43.

²⁹⁰ Ebenda, S. 45.

Menschheit höchst interessirender wichtiger Gegenstand und ein sehr verdienstliches Werk sey, solche unglückliche Geschöpfe, so viel als möglich zu wahren Menschen zu bilden, und sie in die ersten und vorzüglichsten Vorrechte der Menschheit, worauf sie die gegründetsten Ansprüche machen können einzusetzen (...).²⁹¹

Aufschluss über die besondere Denkart und den Zeichengebrauch der Taubstummen erhoffte sich Heinicke aus dem Vergleich mit normalsinnigen Kindern im vorsprachlichen Stadium. Er modifizierte sein Modell des Sprechenlernens von normalsinnigen Kindern auf „Taubstumme“, indem er einfach das fehlende Gehör durch einen anderen Sinn ersetzte. Dafür kamen seiner Meinung nach nur Sinnesorgane infrage, die ein Höchstmaß an Körperlichkeit durch unmittelbare Berührung vermittelten, wie das Gefühl und der Geschmack. Letzterer bildete schließlich die Ausgangsbasis des von Heinicke verfassten „Arcanums“²⁹², seiner besonderen Lehrmethode, die nach den Unterrichtsversuchen in Eppendorf später in Leipzig seine auf der Schriftsprache basierende Methode ablöste. In seinem „Arcanum zur Gründung der Vocale, bei Taubstummen“ heißt es, dass jeder Vokal auf den verschiedenen Geschmacksrichtungen und zwar auf ein „schmeckendes fließendes Merkmal“ gegründet werde, also „z. B. zu **i** wählt man scharfen Essig, zu **e**, Wehrmuthextrakt, zu **a**, reines Wasser, zu **o**, Zuckerwasser, und zu **u**, Baumöl“.²⁹³

Von Anfang an schloss Heinicke die „Tollen“ unter den Taubstummen aus seinen Bildungsbemühungen aus. Er unterscheidet sie von den „Albernen, Dummen, Blödsinnigen und Wahnwitzigen“.²⁹⁴ Bei denen könne man noch Hoffnung auf Entwicklung ihres Menschenverstandes haben, stellt er abschließend fest, vorausgesetzt sie seien nicht gar zu blödsinnig und kraftlos und auch ihre Sprachwerkzeuge in Ordnung.²⁹⁵ Heinicke sah für diese Gruppe von „Taubstummen“ einen anderen Unterricht vor als für die „normalsinnigen Taubstummen“. Für die Differenzierung der Taubstummen verweist er auf folgende Anhaltspunkte: „Tolle“ würden besonders im Erwachsenenalter an Krankheiten und Gram leiden. Außerdem fielen sie durch „heftige und ungezähmte Gemüthsbewegungen“ und den „zufälligen Gebrauch ihrer Sinne und Seelenkräfte“ auf, litten mitunter sogar an völligem Sprachverlust. Dagegen sei bei ‚Blödsinnigen‘ vor allem der Mangel an körperlichen Kräften und der schleppende und schwankende Gang auffällig. Der Unterricht müsse also vor allen Dingen auf die Stärkung der körperlichen Kräfte gerichtet sein, damit auch die geistige Entwicklung vorangetrieben werde. Generell würden blödsinnige, wie „einfache

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Vgl. Heinicke 1772, S. 248f. Die Bezeichnung „Arcanum“ trugen in dieser Zeit wichtige Erfindungen in den Naturwissenschaften.

²⁹³ Ebenda, S. 249.

²⁹⁴ Heinicke 1778, S. 40.

²⁹⁵ Ebd.

Taubstumme“ ohne besonderen Unterrichts auf der kindlichen Stufe des Denkens bleiben müssen, d. h. sie würden Begriffe ohne tönende Namen denken und das ein Leben lang. Im Gegensatz dazu habe der hörende Mensch die Aussicht auf eine schnellere Entwicklung der Begriffe durch das wechselseitige Wirken von Vernunft und Sprache.²⁹⁶ Obwohl Heinicke die Bildbarkeit von Taubstummen und ihre besondere Denkart hervorhebt, schließt er daraus zu diesem Zeitpunkt noch nicht explizit auf deren Bildungsbedürftigkeit, sondern weist nur auf die Notwendigkeit eines besonderen Unterrichts hin.

Die methodischen Ansichten Heinickes zum Taubstummenunterricht waren einem Entwicklungsprozess unterworfen, in dem mal mehr, mal weniger Schrift- oder Lautsprache dominierten – die Gebärdensprache nicht völlig fehlte, jedoch nie zum Unterrichtsgegenstand wurde, sondern ein Hilfsmittel für die Kommunikation im Anfangsunterricht blieb. In seinen Anfangsjahren in Eppendorf hatte dagegen die Vermittlung der Schriftsprache Heinickes Methode dominiert. Heinicke fand es „widernatürlich“, den Taubstummen zuerst die Tonsprache beibringen zu wollen.²⁹⁷ Erstmals unternahm er den Versuch, „Taubstumme“ über das gegenstandsbezogene analogische Denken hinaus zu abstrakten Begriffen zu führen. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen kann der von führenden Sprachphilosophen geäußerte Vorwurf gelten, dass Gehörlose über eine Analogiebildung bei Begriffen nicht hinauskämen. Diesem zeitgenössischen Vorurteil versuchte er entgegenzuwirken und ließ dazu im Hannoverschen Magazin bereits 1773 eine „Erklärung über die Möglichkeit, taub und stumm gebornen Personen abstracte Begriffe beyzubringen“ abdrucken. Darin heißt es u. a.:

„Zwar können einem Stummen einzelne Wörter und Formeln zu anschauenden Begriffen durch die Sprache eingeflösst werden, allein ohne eine cultivirte Sprache kann man zu keinen Abstraktionen in höheren Wissenschaften gelangen.“²⁹⁸

Heinicke vertrat die Auffassung, dass im Gegensatz zum Ursprung der Sprache, die Kultur der Sprache menschlich sei und deshalb auch Taubgeborene eigene neue Wörter erfinden könnten.

„In meinem Unterricht habe ich einen taubgebohrnen Menschen gehabt, welcher 19 Jahre alt war. [...] So nannte er z. B. [...] Kind Tutten, den Hund Beyer, das Geld Patten. Seinen Nachbar, der ein Krämer war, nannte er Patt, des Krämers Sohn Pattutten, welches ein Kompositum von Kinde und Gelde war.“²⁹⁹

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Heinicke 1773, S. 5.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Heinicke 1778, S. 83.

Zu Beginn seiner Unterrichtspraxis war Heinicke noch der Meinung, dass die Taubstummen es ohne Kenntnis der schriftlichen Sprache zu nichts weiter als „unvernünftigem papageyenmässigen Geschwätz“ bringen würden.³⁰⁰ Doch noch in der Eppendorfer Zeit veränderte er seine Methode dahingehend, dass er die Anbildung der Lautsprache in den Mittelpunkt stellte. Er begründete diesen Schritt mit der Erfolglosigkeit seiner vorherigen Versuche einen aktiven Wortschatz zu entwickeln, denn wie er selbst feststellte, hätten seine auf diese Weise unterrichteten Schüler eine „zu frühe Vergesslichkeit“ entwickelt und die Begriffe nicht dauerhaft behalten.³⁰¹ Das Gedächtnis spielte eine wesentliche Rolle in seiner Wahrnehmungstheorie. Jedoch erst durch die Verbindung von alphabetischen Schriftzeichen mit tönenden Namen würden Begriffe im Gedächtnis bleiben, „so dass wir Zeitlebens tonhaft urtheilen und schließen“.³⁰²

Heinickes Stellung zur Lautsprache ist bestimmend für das Verhältnis von Gebärde, Schrift und Absehen. Hierbei erlag Heinicke dem Trugschluss, dass ein Gehörloser das Ablesen nach dem Lautspracherwerb von selbst erlerne, da sich seine Sprache auf Artikulation gründen würde:

„Der Taubstumme bekommt nun durch die Tonsprache, die auf einen andern Sinn, als auf das Gehör, gestützt ist, die nehmlichen Vorteile, welche wir Hörende, so wohl in der Geschwindigkeit des Denkens, als auch des Ausdrucks unserer Gedanken haben, und in der Folge erlangt er die Fertigkeit darinn, dass man sich in derselben mit ihm unterhalten kann; weil er auf die Bewegungen des Mundes derjenigen, die mit ihm sprechen, genau Acht giebt, und er kann sich, nach dieser erworbenen Fertigkeit, eben so wohl wie taubgewordene Menschen, welche in ihrer Jugend eine Tonsprache gelernet, aber mit der Zeit das Gehör verlohren haben, und sich auch nach der Bewegung des Mundes derjenigen richten, die mit ihnen sprechen, in eine Unterredung einlassen.“³⁰³

Aus den früheren methodischen Erfahrungen schloss Heinicke, dass der „Taubstumme“ zwar alles ebenso erlernen könne, wie der Hörende, jedoch die „Tonkunst“ – wie er sie bezeichnete – davon ausgenommen sei. In seiner 1780 veröffentlichten Abhandlung „Über die Denkart der Taubstummen“ kritisierte er die Methoden von de l'Épée, Deschamps und Pereire und warf ihnen vor, weder die eigenen Triebfedern des Denkens, noch die der Taubstummen zu kennen. Heinicke gibt selbst aber auch keine genaue Auskunft über sein

³⁰⁰ Heinicke 1773, S. 5.

³⁰¹ Heinicke 1784, S. 170.

³⁰² Heinicke 1778, S. 53.

³⁰³ Ebenda, S. 70.

methodisches Vorgehen. Es bleibt bei einer geheimnisvollen Ankündigung seiner Lehrart in einem Arkanum, die er selbst als „gegründeter, leichter und zuverlässiger“ lobte.³⁰⁴ Seine Methode manifestierte sich im Laufe der Zeit zu einem von nationalen Interessen geprägten Diskussionsgegenstand.

2.6.5 Die Debatte um Schrift- oder Tonsprache als Grundlage des Spracherwerbs zwischen de l'Epée und Heinicke

Auch nach der Gründung des Leipziger Instituts gab Heinicke sein Lehrgeheimnis nicht preis. Seine „Geheimniskrämerei“ wurde zum Gegenstand der Auseinandersetzungen zwischen ihm, dem Pariser Abbé de l'Epée und dem Wiener Taubstummeninstitutsdirektor Abbé Joseph Stork, der ein Schüler de l'Epées gewesen war. Während de l'Epée seinen Unterricht auf einem System von methodischen Zeichen (signes méthodiques) aufbaute, mit denen der Schriftspracherwerb zielgerichtet vorangetrieben werden sollte, favorisierte Heinicke die stimmlose Artikulation zum Träger seines Unterrichts, der zur Erlangung der „Tonsprache“ führen sollte.³⁰⁵

Die unterschiedlichen Ansichten über die Gehörlosenbildung zwischen de l'Epée und Heinicke werden nicht nur in ihrem Briefwechsel ersichtlich, sondern sind vor allem bei Heinicke Gegenstand von zahlreichen Publikationen zwischen 1778 und 1785. In ihrem Methodenstreit ging es vor allem um die Klärung der Frage, ob zur Begriffsvermittlung die Schrift- oder Tonsprache besser geeignet sei, und erst zweitrangig um das Verhältnis von Lautsprache und Gebärde, noch dazu mit der Einschränkung, dass auch nicht die Pantomime bzw. Gebärdensprache der Gehörlosen zur Debatte stand, sondern die erfundenen methodischen Zeichen des de l'Epée.

Die Kritikpunkte an de l'Epées Verfahren wurden von Heinicke folgendermaßen benannt:

„1. Der Mangel des Gehörs kann nicht mit Hilfe des Gesichts ersetzt werden. 2. Abstrakte Begriffe können auch unter Beihilfe der Schrift und der methodischen Zeichen nicht dem Taubstummen nahe gebracht werden. 3. In kurzer Zeit müssen die Zeichen und die durch sie den Schülern beigebrachten Wörter wieder vergessen werden.“³⁰⁶

³⁰⁴ Ebenda, S. 102.

³⁰⁵ Das Verfahren war nicht, wie bisher üblich, auf das stimmhafte Artikulieren von Tönen ausgerichtet. Vielmehr sollten die Schüler nur die Töne mit Mundbewegungen nachahmen, die ihnen zuvor über den Geschmackssinn vermittelt worden waren. Hierbei erhielt z. B. jeder Vokal eine Geschmacksrichtung zugewiesen.

³⁰⁶ Schumann 1912, S. 104.

Mit der neuen, auf der Lautsprache gegründeten Methode versuchte Heinicke den Sensualismus Condillacs zu überwinden. Wie de l'Épée war auch bei Heinicke das Ziel seiner Unterrichtsversuche, die Zweifel an der universellen Bildbarkeit Taubstummer zu beseitigen und dies auf der Basis einer institutionellen Elementarbildung zu tun. Im Mittelpunkt aller pädagogischen Interventionen stand der Beweis, dass auch Gehörlose in der Lage sind, abstrakte Begriffe zu entwickeln. Dabei versuchte Heinicke das von Kant favorisierte Primat der Lautsprache in seine Methode einzubeziehen, hatte er doch die Töne seiner Schüler als „rauh, tiefgurgelnd und grässlich“ empfunden.³⁰⁷ Von Anfang an wollte er vermeiden, wie andere Taubstummlehrer vor ihm, an der Perfektion der Artikulation oder Hörfähigkeit gemessen werden zu können. Deshalb ließ Heinicke seine Schüler vorgegebene Wortbilder analogisch als Ganzes mit stimmlosen Mundbewegungen artikulieren. Die paradox anmutende lautlose Artikulation war in Anlehnung an den Sensualismus nur zur Versinnlichung der Begriffe gedacht.³⁰⁸ An dieser Stelle knüpfte Heinicke an Condillacs „liason des idées“ (Ideenverknüpfung) an. Für Condillac galt bereits der Gebrauch von künstlichen Zeichen als sicheres Mittel, den Gedankengang in Form einer habituellen Verknüpfung von Ideen zu erzeugen. Das Denken an eine Sache würde so nacheinander eine Reihe von anderen Gedanken wachrufen. Condillac betrachtete den Erkenntniszuwachs bei Menschen im Grunde genommen als Synthese durch Analyse und verließ sich auf einfache Operationen wie Unterscheiden, Vergleichen, Segmentieren, Zusammensetzen und Umformen. Heinicke dagegen favorisierte für Sprachlernprozesse das umgekehrte Verfahren und vertraute auf die sensumotorische Aktivität. Im Gegensatz zu heutigen Lerntheorien von Piaget und Mounoud beschränkt sich bei Heinicke diese Aktivität ausschließlich auf die Artikulation. Der nahe liegende Verweis auf entsprechende Hand- oder Körperbewegungen unterblieb scheinbar, weil Heinicke gebärdensprachliche Instruktionen ablehnte.

Aber Kant beurteilte Heinickes Versuche skeptisch und zweifelte vor allem an der Reichweite eines so erworbenen Sprechgefühls. Kant glaubte nicht, dass der Gehörlose auf diese Weise zu abstrakten Begriffen gelangen könne, weil er aus der Artikulationsempfindung keine Zeichen abstrahieren könne. Heinicke sah sich durch Kants Kritik zur Weiterentwicklung seines Verfahrens aufgefordert. Wieder versuchte er nachzuweisen, dass der „Taubstumme“ über die Tonempfindung eine Ideenverbindung herstellen könne. Als Ergebnis entstand im Jahre 1772 sein streng gehütetes Geheimnis, das „Arcanum“. Statt der sonst üblichen Therapie des Hörsinns, diente Heinicke der Geschmacksinn, um Töne erinnerbar zu machen. Der Gehörlose sollte sich die Töne sozusagen ‚einverleiben‘.

³⁰⁷ Ebenda, S. 314.

³⁰⁸ Vgl. Heinicke 1778, S. 71.

Heinickes Idee, angelehnt an den Kantschen Schematismus, war aber nichts weiter als die freie Übertragung des Begriffes der Artikulation auf die systematische Verbindung von Gedanken. Hier lag seinerseits ein völliges Missverständnis vor, denn Kant hatte den Begriff der „articulatio“ in einem ganz anderen Zusammenhang verwendet, nämlich zur Gliederung eines Erkenntnissystems in der Wissenschaft.

Kants Kritik an Heinickes Verfahren hatte sich aber nicht nur auf die Fehlinterpretation von Begriffen gerichtet, sondern auch gegen die Abwesenheit der Schriftsprache in seiner Methode. Seine ablehnende Haltung gegenüber der Schriftsprache begründete Heinicke mit dem Unvermögen von Gehörlosen in Schriftsprache zu denken, weil er „pantomimisch und nicht durch Schriftsprache“ und „durch Bilder und Handlungen“ denkt.³⁰⁹ Es sei für Gehörlose viel bequemer sich durch Gebärden auszudrücken. Daher würden sie auch die Schriftsprache vergessen. Mit dem Hinweis auf einen unterrichtspraktischen Versuch berichtet Heinicke, dass auf der Grundlage der Schriftsprache von den Begriffen nichts weiter übrig bliebe als die methodischen Zeichen, die nur der Schüler und sein Lehrer verstehen könnten.

Beide argumentierten im Sinne einer Sprachphilosophie, in der die Anwendung von Gebärden nicht nur die menschliche Höherentwicklung infrage stellte. Gleichzeitig wurde sie als Gefahr für die gesellschaftliche Integration von Gehörlosen betrachtet. Das wird vor allem am Haupteinwand gegen die Gebärdensprache von Heinicke deutlich. Zwar seien dies die ersten Mittel, „leichte und einfache Zeichen“, die sich dem Taubstummen „in natürlicher Weise“ darbieten.³¹⁰ Diese pantomimische Ausdrucksweise sei jedoch ein erbärmlicher Zustand, den man schon im 16. Jahrhundert durch Unterrichtsversuche ändern wollte. Außerdem sah Heinicke keine Möglichkeit, mit Gebärden abstrakte Begriffe ausdrücken zu können, weil dies seiner Meinung nach eine kultivierte Sprache voraussetze. Selbst wenn diese auch vorhanden wäre, sei eine abstrakte Pantomime nur für de l'Epée und seine Schüler verständlich.³¹¹

De l' Epée erläuterte in seinem zweiten Brief an Heinicke noch einmal die grammatikalische Funktion seiner methodischen Zeichen. Heinicke der aus einer phonographischen Perspektive nicht erkennen konnte, dass auch die Schrift für die Repräsentation von grammatischer Analyse taugte und übersah hierbei außerdem, dass die „signes méthodiques“ de l'Epées universal-grammatisch motiviert waren.³¹² Die Entgegnung de

³⁰⁹ Schumann 1912, S. 118. „Erster Brief Samuel Heinickes an den Abbé de l' Epée“ (1781).

³¹⁰ Vgl. Heinicke 1778, S. 55; 93 und Gessinger 1994, S. 329.

³¹¹ Heinicke 1778, S. 73, Gessinger 1994, Ebenda.

³¹² Vgl. Gessinger 1994, S. 329.

l'Epées bestand in der Aufzählung der von seiner Unterrichtsmethode wie auch inzwischen von der Bildbarkeit Gehörloser überzeugten Gelehrten, Condillac und Linguet, und mündete in einer weiteren Erklärung seines Verfahrens.

Mit der Bevorzugung der Schrift war Heinicke seinem Widersacher de l'Epée sehr nahe gekommen. In seinem Emanzipationsbemühen gelingt es ihm jedoch nicht, seine methodischen Überlegungen überzeugend darzulegen und damit die besonderen Anforderungen des Taubstummenunterrichts zu begründen. In der Absicht, die Ammansche Tradition der ‚Tonkunst‘ fortzuführen und in Anlehnung an die vorherrschenden Meinungen in der zeitgenössischen Sprachphilosophie, wird die Entwicklung der Gebärdensprache als das Besondere der ‚Taubstummenunterrichtskunst‘ überhaupt nicht in Betracht gezogen. Damit brachte sich auch Heinicke um eines der wichtigsten Argumente für die Begründung dieses besonderen Unterrichts. Die Ansichten über die Gebärdensprache beschränkten sich bei Heinicke auf einige wenige Aussagen zur Verwendung bei Gehörlosen und Spätertaubten und zur Schilderung von alltäglichen Beobachtungen am Institut. Heinicke hatte sich weder über methodische Einsatzmöglichkeiten geäußert, noch gibt es Hinweise, dass an seinem Institut die Gebärdensprache ausgeschlossen wurde. Heinicke verstand unter Zeichen „tönende, geschriebene oder auch andern sinnliche“ und nannte sogar „die pantomimischen“ am verständlichsten.³¹³ Die Gebärdensprache hielt Heinicke nur in zwei Fällen für berechtigt und sinnvoll, erstens für das Erlangen der Vorstellung von einem Begriff und zweitens, wenn ein Gehörloser aus Mangel an Zeit oder weil er den Unterricht nicht finanzieren könne, nicht in Laut- und Schriftsprache unterrichtet werden könne.³¹⁴ Bei Heinicke blieb die Gebärdensprache nur ein Hilfsmittel des Anfangsunterrichts. Die Schüler Heinickes, die bereits sprechen gelernt hatten, durften sich „niemals durch Geberden ausdrücken“.³¹⁵

Als problematisch erwiesen sich die gegensätzlichen Meinungen von Heinicke und de l'Epée aber erst, als in der Methodenfrage statt von Beobachtungen und praktischen Versuchen, immer mehr von Spekulationen über die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Gehörlosen ausgegangen wurde. Dabei hatte die Sensualismuskritik der zweiten Ideologengeneration in Frankreich genügend Argumente in der Zeichendebatte geliefert, die eine Chance gewesen wären, die besonderen Spracherwerbs- und Kommunikationsbedingungen der Schüler, auch im Hinblick auf die Entwicklung ihrer natürlichen Gebärdensprache, in die konkrete Erziehungswirklichkeit zu transportieren, denn Intentionalität, Subjektivität und Kulturalität von Zeichen sprachen bereits hier für die Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache.

³¹³ Heinicke 1789, S. 245.

³¹⁴ Ebenda.

³¹⁵ Heinicke 1778, S. 73.

2.6.6 Sensualismuskritik und die verpassten Chancen für die Entwicklung der Gebärdensprache

Die französischen Ideologen etablieren mit ihrer Kritik am Sensualismus von Condillac die Methode als Forschungsvorgehen, erheben sie gleichzeitig als Grundlage einer empirischen Psychologie zum Forschungsgegenstand und verhelfen ihr schließlich, in der Kombination beider Aspekte zu einer pädagogischen Attraktivität und Wirkungsmacht, aus der dann pädagogische Methoden als Techniken hervorgehen.³¹⁶ Als ein Auslöser für diese Entwicklung kann die Kritik des Ideologen Cabanis gesehen werden, die aus einer einfachen Feststellung erwachsen ist. Cabanis hatte aus der Provenienz der Erkenntnistheoretiker das Fehlen eines physiologischen Zugangs zur Erforschung der Denktätigkeit des Menschen abgeleitet. So sei Bonnet „un grand naturaliste“ gewesen, während Helvetius und Condillac jeglicher „connaissance physiologique“ entbehrten, womit „le moral“ und „le physique“ nicht mehr im Zusammenhang betrachtet worden wären. Demzufolge lag es Cabanis vor allem daran, das von Helvetius und Condillac beschriebene Reiz-Reaktions-Muster in Bezug zur physiologischen Organisation des Menschen zu setzen. Cabanis stellte damit die mechanistische Grundaussage Condillacs, dass Ideen nur die Transformationen von sensiblen Reizen seien, grundsätzlich in Frage. Der mechanistischen Auffassung von der Natur wird eine organische entgegengesetzt. Das Ausblenden eines organischen Bezugs Condillacs erklärt z. B. auch dessen Auffassung zur Unterscheidung des Menschen vom Tier, die er allerdings nur auf der Grundlage von Verstandesoperationen vornimmt und hier das Gedächtnis als wichtigsten Unterschied bezeichnet. Ansonsten, so Condillacs Frage, würden doch Menschen und Tiere gleichermaßen über Fähigkeiten der Körper- und Gebärdensprache verfügen und alles besitzen, was zur Hervorbringung artikulierter Laute notwendig sei.³¹⁷ Arbiträre Zeichen würden, so Condillac, erst auf der Stufe des Gedächtnisses zum Tragen kommen und die dafür notwendigen Operationen seien bei Menschen anders ausgebildet als beim Tier.³¹⁸ Nach Ansicht von Cabanis habe Condillac in seinem theoretischen Ansatz die äußeren Reize, die zu Reaktionen unterhalb des Denkens führten und die Reizreaktionen zwischen den Organen unberücksichtigt gelassen, also der ganze Komplex „qu'on a désigné sous le nom d'instinct“ ausgeschlossen.³¹⁹

Ein weiterer Kritikpunkt Cabanis war das Fehlen der Bewegung, als Grundform des Handelns, worauf bereits Destutt de Tracy in seiner Einführungsvorlesung für das Projekt der Idéologie hingewiesen hatte.³²⁰ Ohne Bewegung und Instinkt könne der moralische Mensch nach Cabanis nicht analysiert werden. Die Vorstellungen von der äußeren Welt, von Raum

³¹⁶ Vgl. Osterwalder 2002, S. 145.

³¹⁷ Ebenda, S. 155.

³¹⁸ Vgl. Coseriu 2003, S. 365.

³¹⁹ Vgl. Osterwalder 2002, S. 148.

³²⁰ Vgl. ebenda, S. 149.

und Zeit und der Wille, was Condillac ausschließlich auf die Transformation von Reizungen der fünf Sinne zurückführen würde, seien wesentlich von der Bewegung abhängig.³²¹ Dieses Erkenntnis wurde zu einem späteren Zeitpunkt von der Spracherwerbsforschung aufgegriffen, die insbesondere die psychomotorischen Grundlagen der Sprachentwicklung thematisierte. Den entscheidenden Übergang zur Möglichkeit von Instruktion und Intervention schafft Cabanis mit seiner Methode, die dem gegenwärtigen „humanökologischen“ Ansatz zugeordnet werden kann. Der humanökologische Ansatz in der Pädagogik wird als eine Sichtweise verstanden, die bio- bzw. naturökologische und sozialökologische Zugangsweisen integriert. Die Methode stellt ein wissenschaftliches Verfahren dar, das nicht nur die Umweltbedingungen integriert, sondern sie in Bezug zur Veränderung von Physis und den Reizen setzt, die aufgenommen und verarbeitet werden und sich selbst auf andere Teile des Körpers auswirken. Mit dieser Ausweitung der Analyse vom denkenden auf den handelnden Menschen wird in der Analyse des „moral“, der Gegenstand selbst als Methode beschrieben. Das Zustandekommen der Intentionalität von Bewegung und Denken, dem Unterscheidung und Urteil zugrunde liegen, ist gebunden an differenzierende Zeichen.³²² Genau hier wird in den erkenntnistheoretischen Überlegungen der Übergang zu zeichentheoretischen Perspektiven vollzogen, die bedeutsam sind für das Verständnis der Lautsprachdominanz bis hin zum Oralismus in der Gehörlosenpädagogik.

Die Kritik der Idéologen richtete sich in erster Linie gegen die Überbetonung der Analyse, die Condillac in seiner zu den späteren Schriften zählenden „La langue des calculs“ (1798) vor allem im Zusammenhang mit der Sprache als eine „analytische Methode“ thematisiert hatte. Die Reduzierung der Sprache auf eine analytische Methode würde nicht für die Sprache als Ausdrucksform des Menschen gelten, sondern für eine völlig entpoetisierte und intellektualisierte Sprache.³²³ Die Methode nimmt in der philosophischen Debatte der französischen Idéologen eine besondere Rolle ein und habe sich für die Pädagogik nach Osterwalder (2002) aus folgenden Konstruktionen entwickelt: erstens, auf der Grundlage der Analyse als Methode der Wissenschaft, zweitens der „Langage“ als Methode des Denkens und schließlich, drittens, aus den Übersetzungen als Methode der Erziehung. Den Beleg für die These, dass Übersetzungen bedeutsam für die Methode in der Erziehung wurden, habe seiner Meinung nach de l'Épées Konzept geboten. Am Pariser Taubstummeninstitut habe erstmalig die Übersetzung der Gebärden in die analytischere schriftliche Sprache zu einem pädagogischen Experiment geführt. Im Gegensatz zu Condillac habe Diderot damals eine klare Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Analyse vorgenommen.³²⁴

³²¹ Vgl. ebenda.

³²² Vgl. Osterwalder 2002, S. 151.

³²³ Vgl. Coseriu 2003, S. 375.

³²⁴ Vgl. ebenda, S. 380.

3 Von der privaten zur schulischen Elementarbildung am Beispiel der Taubstummenelementarbildung

Als sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts das humanistische Bildungsideal als Teil der Nationalerziehungsprogramme von Humboldt und Fichte durchzusetzen begann, wurde auch die Taubstummenelementarbildung zum Gegenstand von institutionellen Entwürfen und bildungspolitischen Überlegungen. Dazu beigetragen hatte der Nachweis der universellen Bildbarkeit von Gehörlosen durch den Unterricht an Taubstummenelementarinstitutionen in Paris, Leipzig, Wien und Berlin. Bis dahin hatten sie hauptsächlich ‚Privatunterricht‘ von Predigern oder Gelehrten erhalten. Historisch nachgewiesen ist, dass sich im Land Brandenburg der Prediger Johann Pascha (1527-1578) in Wusterhausen dem Unterricht von zwei gehörlosen Mädchen annahm, um sie auf die Konfirmation vorzubereiten.³²⁵

Das Spannungsfeld preußischer Bildungspolitik, die sich in einer Phase des komplexen politisch-ökonomischen Wandels von einer agrarisch-ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft zwischen Reform und Restauration bewegte, zeigte sich insbesondere bei der Durchsetzung einer allgemeinen Bildung für alle Menschen. In dem Zusammenhang wurde zwar die Idee von der ‚reinen Menschenbildung‘ weiter transportiert, blieb aber im engeren Sinne auf die Gelehrtenschulbildung konzentriert. Der Unterschied des Bildungsangebots zwischen ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Bildung spiegelte sich vor allem in der Struktur der Bildungsorganisation wider, in der zwischen ‚niederm‘ und ‚höherem‘ Schulwesen differenziert wurde. In sämtlichen Plänen für eine öffentlich-staatliche Bildungsorganisation war das ‚niedere‘ Schulwesen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch ausgewiesen. Aber gerade die Reform des ‚niederen‘ Schulwesens blieb bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ohne sichtbare Veränderungen auf die Verhältnisse an den Schulen.

Genau in dieses Spannungsfeld begaben sich die Gründer der ersten Taubstummenelementarinstitutionen, Abbé de l'Épée und Samuel Heinicke sowie Ernst Adolf Eschke. Die Bildungspraxis dieser neuen Institutionen stellte den Prüfstein für die sprachphilosophischen Annahmen über die Bildbarkeit von Gehörlosen dar und trieb schließlich auch die öffentliche Debatte dazu an. Die Bildungsfähigkeit war das Potential des Gehörlosen, das im Prinzip auch Lernen ohne Schule denkbar machte, wie dies bereits bei den privaten Bildungsversuchen praktiziert worden war. Es wird gefragt, welche Gründe es dafür gegeben haben könnte, für die Elementarbildung von Taubstummenelementarbildung eine eigene Institution zu gründen, die unabhängig von den örtlichen Elementarschulen war? Waren die Gründe allein in den Besonderheiten sprachlicher Bildung zu finden?

³²⁵ Vgl. Eschke 1800. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind jedoch über sein methodisches Vorgehen keine Aufzeichnungen bekannt.

Untersucht wurde in dieser Arbeit die Rolle der Taubstummeninstitute zwischen Autonomiestreben und gesellschaftlichem Bildungsauftrag. Die alles bestimmende Frage dieser Organisationsform von Bildung war von Anfang an, auch bezogen auf den Unterricht von Gehörlosen, mit welchen Mitteln der Bildungserfolg gesichert werden konnte. Bei der Kritik an pädagogischen Institutionen steht häufig die Spannung zwischen pädagogischer Intention und institutionellen Zwängen sowie den tatsächlichen Funktionen der Erziehungsinstitutionen im Mittelpunkt. In der Erziehungswissenschaft knüpft der Begriff der Institution an eine sozialwissenschaftliche Diskussion von Problemen der Erziehung und Sozialisation an. So zeigt sich ‚schulisches Lernen‘ in einer Ambivalenz von einerseits beabsichtigten Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden, also der Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Andererseits ging es um die Verwirklichung von unterschiedlichen Bildungsinteressen, im 18. Jahrhundert von vorwiegend privat initiierten Bildungsprogrammen, später um staatliche Vorhaben.

Zunächst einmal musste ein Erfolg versprechender Adressatenkreis bestimmt werden. Die Direktoren des Leipziger und Berliner Taubstummeninstituts hatten dazu interne Verordnungen erlassen, in denen auch die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Institute geregelt waren.³²⁶ Von Anfang an gab es eine klare Abgrenzung in der Frage der Bildsamkeit zwischen den als ‚taubstumm‘ und den als ‚blödsinnig‘ eingeschätzten Bewerbern. Letztere hatten keine Chance in eines der Institute aufgenommen zu werden, auch dann nicht, wenn zusätzlich noch eine Hörschädigung festgestellt wurde. In der Frage der Trennung der bildungsfähigen von den als bildungsunfähig eingeschätzten Bewerbern lässt sich eben auch die Wirkungsgrenze der philanthropischen Idee erkennen. All jene, an denen eine pädagogische Modifikationsarbeit ohne Aussicht auf Erfolg verlaufen würde, blieben ihrem Schicksal überlassen.

Auch bei der Institutionalisierung des Taubstummenunterrichts hatte es immer ein Missverhältnis zwischen Bildungsbedürftigkeit und Bildungsangebot gegeben. In der Mitte des 18. Jahrhunderts, in einer Zeit wachsender Mechanisierung und Technisierung, stieg die Nachfrage nach Ausbildungsmöglichkeiten für Gehörlose an. Einzelne Lehrer, wie de l'Épée oder Heinicke, begannen mehrere Zöglinge gleichzeitig zu unterrichten. Die Einrichtung der ersten Institute in Paris und Leipzig hatten den Vorteil, dass die Finanzierung des Unterrichts nicht mehr nur allein durch die Eltern der Zöglinge und die Lehrer getragen werden mussten, sondern die staatliche Bildungsverantwortung stärker in den Mittelpunkt rückte. Erstmals erhielt mit der Ausbildung an den Instituten nicht nur eine größere Anzahl von Gehörlosen

³²⁶ Vgl. dazu Tenorth et al 2001, S. 56; die Ausführungen beziehen sich auf das „Zeugniß der Bildsamkeit“ aus dem Reglement des Berliner Königlichen Taubstummeninstituts von 1813.

eine Ausbildungsmöglichkeit, sondern auch das Bildungsprivileg der Reichen erfuhr eine Lockerung, denn in den Aufnahmestatuten, so bspw. des Leipziger Instituts, war ausdrücklich die kostenlose Aufnahme von Kindern aus armen Verhältnissen gefordert.

Mit der ausgangs des 18. Jahrhunderts erfolgten Verbreitung der Bildungsidee ging auch eine Erweiterung der Ziel- und Aufgabenstellung in der Gehörlosenbildung einher. Während die vereinzelt privaten Unterrichtsversuche vorrangig der Vorbereitung auf die Konfirmation und das Abendmahl gedient hatten, galt es nun die Zöglinge auch auf die neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten. In den Vordergrund rückte die Brauchbarmachung der Gehörlosen, verbunden mit der Ausbildung für eine Dienstanstellung, in einem Beruf oder einem Handwerk. Perspektivisch wurde für Gehörlose die Sicherung des eigenen Lebensunterhalts und die volle Rechts- und Geschäftsfähigkeit angestrebt, was ihnen wiederum auch die gesellschaftliche Anerkennung einbringen sollte. Schule, institutionell als ein ‚Mittel der Disziplinierung‘ entwickelt und dem utilitaristischen Bildungsauftrag der Aufklärung verpflichtet, eröffnete den Gehörlosen einen Raum der Begegnung, des Voneinanderlernens und des Austausches, bot vor allem erstmalig als ein Ort des Lernens und eine ungezwungene Kommunikation in der Gebärdensprache. Die Institution, die eine ganztägige Betreuung sicherte, hatte außerdem eine Art Schutzfunktion vor Kriminalität, Diffamierung und Verwahrlosung zumindestens für die Dauer der Ausbildung.

Die Gründung der Taubstummeninstitute war erfolgt, bevor im 19. Jahrhundert die Institutionalisierung des öffentlichen Bildungswesens mit dem Ziel vollzogen wurde, das allgemeine Recht auf Bildung für alle Menschen durchzusetzen. Dieses Vorhaben war eine gewaltige politische Herausforderung, setzte es im Verhältnis zwischen Staat und Kirche voraus, dafür gemeinsam eine tragfähige Grundlage zu schaffen. Zu den Aufgaben gehörten nicht nur die Einrichtung der Schulverwaltung und die Anordnung einer offiziellen Lehrerbildung, sondern auch der Erlass von Vorschriften und Gesetzen sowie die Einrichtung von Lehrplänen. Der Focus richtet sich in dieser Untersuchung auf die Bedingungen institutionellen Lehrens und Lernens und untersucht zunächst die Konstituierungsmomente der Gehörlosenpädagogik unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ausgangslage des ausgehenden 18. Jahrhunderts in der Wechselwirkung zwischen anthropologischen Konzepten, philosophischen Strömungen und pädagogischen Vorstellungen.

Als historische Vorbilder für eine institutionelle Gehörlosenbildung galten häufig die ‚privaten‘ Unterrichtsversuche, an denen einmal mehr die Bildungsfähigkeit von Gehörlosen sichtbar wurde und die sich durch eine enorme Experimentierfreudigkeit hinsichtlich gemeinsamer

Mitwirkung von Lehrer und Schüler an der Entwicklung von Unterrichtskonzepten und der zu vereinbarenden Kommunikationsmittel auszeichneten. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist der Bericht von Johann David Solbrig (1688-1730), einem Protagonisten anhaltinischer Gehörlosenbildung, der den Ausgangspunkt für den bildungsgeschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung der elementaren Gehörlosenbildung darstellt. Vor diesem Hintergrund sollen die späteren Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion während der fortschreitenden Institutionalisierung des Gehörlosenbildung deutlich werden und zwar dahingehend, dass Taubstummlehrer die Mitwirkung ihrer gehörlosen Schüler am Unterricht mehr und mehr ausblendeten zugunsten der Etablierung eines eigenen methodischen Verfahrens bei dem die Gestaltung des Verhältnisses von Gebärde, Laut und Schrift nach eigenem Ermessen bzw. gesellschaftlicher Erwartungshaltung entschieden wurde.

3.1 Privater Elementarunterricht: Das Unterrichtsexperiment von Prediger Solbrig

Neben den Berichten von Otto Benjamin Lasius (-1779) und Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi (1737-1783) zählt die Darstellung von Johann David Solbrig (1688-1765) „wie er mit der Information 2 tauber und stummer Personen in seiner Gemeinde verfahren, denen er durch Gottes Gnade des Verstand des ganzen Catechismi beygebracht“ zu den bedeutendsten Quellen über private Unterrichtsversuche mit Gehörlosen im deutschsprachigen Raum.³²⁷ Besonders bedeutsam ist sie deshalb, weil sie das Unterrichtsverfahren ausführlich dokumentiert, womit uns hier eine erste Quelle zum methodischen Vorgehen und über das Kommunikationsverhalten im Unterricht aus der Frühen Neuzeit vorliegt.³²⁸ Erst ca. 50 Jahre später erschienen weitere Veröffentlichungen zu privaten Unterrichtsversuchen und zwar 1775 von Otto Benjamin Lasius (Superintendent zu Burgtorf im Zellischen) die „Ausführliche Nachricht von der geschehenen Unterweisung der taub- und stummgebornen Fräulein von Meding, welche nach zweijährigem Unterrichte so weit gekommen, daß man schriftlich mit ihr dialogiren, sie selbst aber die nothwendigsten Fragen aus der Religion beantworten können, mit eingestreuten pädagogischen Anmerkungen“ sowie 1777 von Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi die „Praktische Unterweisung Taub-Stumme Personen reden und schreiben zu lehren. Mit einer Vorrede von Erich Christian Klevesahl“. Die Grundlage seines lautsprachlich orientierten Unterrichts bildete das Werk Ammans „Surdus Loquens etc.“.

Solbrig hatte 1725 von dem in Hindenburg (Altmark) ansässigen Ackersmann und Kirchenvorsteher „2 taube und stumme Kinder, eine Tochter und einen Sohn, welche nun

³²⁷ Vgl. Solbrig 1727.

³²⁸ Vgl. ebenda.

beide schon über 20 Jahre alt sind“ zum Unterricht überwiesen bekommen. Solbrigs Schilderung, wie die Kinder „um beide Sinne gekommen“ seien, obwohl sie zunächst in ihrer Kindheit hören konnten, zeugen von grausamen medizinischen Eingriffen in Unkenntnis des Zusammenhangs von „Taub- und Stummheit“:

„Es wird der Tochter im 3ten Jahre ihres Alters die Zunge gelöset, und meynen die Eltern, daß der Chirugus zu tief geschnitten, weil es übermäßig blutete, worauf ihr bald die Sprache vergangen, und nicht lange nachher auch das Gehör.

Ebenso ist es dem Sohne zugegangen...und verlieret sich das Vermögen zu reden, auch bald darauf das Gehör.“³²⁹

Das Besondere an der Darstellung Solbrigs ist der vielfach vorgenommene Perspektivenwechsel im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse seiner gehörlosen Schüler. Solbrigs Reflexion betrifft nicht nur das eigentliche Unterrichtsverfahren, sondern auch Fragen der gesellschaftlichen Partizipation seiner Schüler. Dazu gehört u. a. auch der von ihren Eltern geäußerte Wunsch nach einer Ausbildung sowie der Zugehörigkeit zur örtlichen Kirchengemeinde. Solbrig berichtet, sie hätten „Verlangen darnach bezeuget, welches mit dem Alter immer zugenommen... auch Anstalt gemacht, daß sie zur Schulen gehalten worden, und schreiben gelernet, und haben sie daneben aus eigenem Triebe sich zum öffentlichen Gottesdienst in der Kirchen fleißig eingefunden.“³³⁰

Anfangs habe Solbrig nur den Sohn unterrichtet, jedoch habe er durch kein Konzept „die Sprache beybringen können, außer 6 bis 7 einzelne Wörter“, so dass dieser „noch würcklich als ein tauber zu consideriren“ sei.³³¹ Vor allem das Schreiben sei mit dem Schüler, der bereits über Buchstabenkenntnis verfügt habe, geübt worden. Solbrig hatte zuerst Gegenstände bezeichnen und die Begriffe dafür aufschreiben lassen und im Anschluss daran das Nachschreiben von Sätzen geübt. Ein besonderes Problem sah Solbrig in der Vermittlung der Zeitformen, nach denen ihn sein Schüler immer wieder gefragt habe. Auch dafür habe er kein Konzept für die Vermittlung gefunden. Nach der ersten Begriffsvermittlung auf gegenständlich-anschaulicher Grundlage kam Solbrig zu den religiösen Begriffen, den so genannten „unsichtbaren Sachen“. ³³² Hierbei begrenzte er sich auf die schriftliche Erläuterung der Begriffe Gott, Geist, Seele, Sünde und Ewigkeit. Bei dem Wort „Ewigkeit“ habe er aus einer Tüte Sand einige Körnchen ausgeschüttet, die sein Schüler zählen musste. Er habe ihm erklärt, dass jedes Körnchen einem Jahr entsprechen würde.

³²⁹ Solbrig 1727, S. 260.

³³⁰ Ebenda.

³³¹ Ebenda.

³³² Solbrig 1727, S. 264f.

Anschließend ließ er den ganzen Sand aus der Tüte, worauf sein Schüler sehr erschrocken gewesen sei und gedeutet habe, dass er dies nicht alles zählen könne. So sei ein „nothdürfftiges Concept“ von dem Wort Ewigkeit entstanden.³³³

Solbrig bezog unterschiedliche didaktische Mittel in seinen Religionsunterricht ein, so auch die bildliche Darstellung von Ereignissen, wofür ein ehemaliger Schüler von ihm eigens die Vorlagen zeichnete. Auch die Gebärden seiner Schüler hatten als Kommunikationsmittel einen festen Platz im Unterricht. Sie brachten ihn auf eine Vielzahl von Interpretationsmustern in der Übersetzung von Schriftsprachtexten seiner Schüler in die Wortsprache. Über das Verfahren gibt Solbrig folgende Auskunft:

„Ich schreibe ihm gegen einander über die Wörter: Sünde/gutWerck/u. auf der Seiten die Zehen Gebote bedeuten, in der Mitten aber ein Register allerley Sünden und guter Wercke, wie mirs einfället, auf nachfolgende Weise:

Sünde, gut Werck,	
bethen.	1.
sauffen,	2.
stehlen,	3.
arbeiten,	4.
des Sonntags arbeiten,	5.
Almosen geben,	6.
an Gott glauben,	
den Nächsten hassen,	7.
den Nächsten lieben,	8.
ehebrechen,	
böse Gedancken haben,	9.10
gehorsam seyn u.u.	

Wenn er dieses vor sich siehet, so giebet er bey jedem Wort (1) mit einer Mine zu erkennen, daß er verstehe, was das Wort heissen solle; z. B. bey dem Wort bethen hebet er die Hände auf, bey dem Wort sauffen hält er die Hand zum Munde, als wenn er sie mit einem Glase oder Krüge zum Munde führe, und schwenget zugleich mit dem Kopf hin und her, die Positur der Trunckenbolde zu exprimieren, um den Unterschied zwischen trincken und sauffen zu zeigen u. (2) weist er auf, ob das Wort eine Sünde oder ein gutes Werck bedeute, und (3) in welches Gebot es gehöre.“³³⁴

³³³ Ebenda.

³³⁴ Ebenda, S. 269f.

Obwohl Solbrig seine Begriffsvermittlung als erfolgreich beschreibt, äußerte er an verschiedenen Stellen seines Berichts vielfach seine Bedenken und ist unsicher „wie das Werck gehen solle“. ³³⁵ Am meisten genutzt habe ihm, Erkenntnisse über die „Weise des Menschen und seiner Gebärden“ gewonnen zu haben. ³³⁶ Die Frage, wie ein gehörloser Mensch denkt, stellte die Lehrer immer wieder vor neue Herausforderungen. Die Sprachbarriere auf beiden Seiten bedeutete eine tägliche Herausforderung, der Unterricht ein Experiment ungewissen Ausgangs. Im Hinblick auf die Sprache seines Schülers betonte Solbrig in klarer Abgrenzung zum Fingeralphabet-Schrift-Übersetzungsverfahren ausdrücklich, dass dessen Gebärden nicht etwa durch Übung gelernt worden seien „wie der Papagey das Reden...sondern daß selbige ein Ausdruck seiner Gedanken seyn; zuweilen aber, welches ich höchstens bewundert, ist eine ordentliche construction heraus gekommen“. Hier erhalten wir einen Hinweis auf Solbrigs Klassifikation von „künstlichen“ Gebärden, womit in der Regel das Fingeralphabet oder verabredete Körpersprachzeichen gemeint sind, „natürlichen“ Gebärden, die von den gehörlosen Schülern nachgeahmt oder selbst erfunden werden. Die nachfolgenden Beispiele zeigen den gehörlosen Schüler als Erfinder seiner Sprache, als Produzent der Schriftsprache. Es ist ein frühes Zeugnis für die Bildbarkeit von Gehörlosen, das nach meinem bisherigen Kenntnisstand, weder von Wolff, noch Herder oder Kant reflektiert worden ist. Solbrig schrieb:

„Er hatte mir einmal frische Eier zum Geschenck gebracht, und sie dem Gesinde hingegeben; weil ich's doch aber auch wissen sollte, so schrieb er auf:

Mutter 27. ist Priester Eyer gebracht Christian. Sollte heissen: Mutter hat den Priester 27. Eyer geschickt, welche Christian gebracht hat.“³³⁷

Bei einem nächsten Beispiel lassen sich erste Hinweise auf die grammatikalische Denkstruktur des Schülers in der Gebärdensprache finden, die von ihm in schriftlicher Form wiedergegeben wurden und die der Lehrer wie folgt interpretierte:

„Wiederum zur andern Zeit berichtete er mir: Mutter Messer Schweine 2, Margarete Messer Schaf 3. Sollte heissen: Mutter hat 2 Schweine geschlachtet, Margarete hat 3 Schafe geschlachtet.“³³⁸ Nicht nur der Wortschatz des Schülers erweiterte sich, sondern auch das Interpretationsvermögen des Lehrers, wie ein anderes Beispiel zeigt:

³³⁵ Ebenda, S. 278.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Ebenda, S. 272f.

³³⁸ Ebenda, S. 273.

„Einmal im Aust, da er einige tage nicht bey mir gewesen, hatte er von seinen Lectionibus was vergessen: Ich schrieb ihm auf: Christian muß nichts vergessen. Er antwortete: PriesterStuel sitzen, schreiben, Christian, Gerste harcken, binden. Sollte heißen: ich möchte mich nicht verwundern, dass er was vergessen, weil er nicht so beständig haben seyn können als ich, sondern müsste auch aufm Felde arbeiten.“³³⁹

Die Basissprache des Unterrichts war die Gebärdensprache, die Zielsprache hieß Schriftsprache. Einen wichtigen Aspekt seines Unterrichts sah Solbrig darin, seinen Schüler zum Schreiben zu motivieren. Dazu habe er mit ihm ein „Schreib-Buch“ geführt, in dem manches geschrieben wurde, woraus „ein anderer, wenn er es lesen würde, schwerlich klug werden sollte“, weil er sich bei der Begriffsentwicklung an den Bedürfnissen seines Schülers orientiert habe. Nach einem Jahr schrieb Solbrig über den Erfolg seines Schriftsprachlehrgangs:

„Was den Bruder betrifft, so ist derselbe die Zeit über, dass ich ihn informiret, Tag und Nacht emsig auf sein Schreib-Buch gewesen, dass die Eltern mich zuletzt baten, wenn's möglich, so möchte ich ihn nicht anhalten, ein mehreres zu lernen, weil er sich's so angelegen seyn lassen, dass zu fürchten stehe, seine Gedancken möchtens nicht aushalten und gar verrückt werden.“³⁴⁰

Solbrig berichtete, sein Schüler habe in der Schule zwar Buchstaben und „ganze Sprüche“ nachschreiben gelernt, jedoch „ohne zu wissen, was das nun heisse“.³⁴¹ Solbrig erkannte in der Nachahmung die Möglichkeit der Sprachanbildung und -entwicklung. Er schrieb Wörter vor, deutete auf den Gegenstand, worauf der Schüler das Wort nachschrieb und anschließend auch auf den Gegenstand zeigte. Mit der so gelernten Anzahl Wörter habe er mit dem Schüler Sätze gebildet und geschrieben, später auch mit den entsprechenden Konjunktionen verbunden. Von selbst habe er ihn gefragt, warum es „schreiben, das anderemal geschrieben“ heißen müsse.³⁴²

Die Vermittlung der Temporalien habe Solbrig viel Geduld und Mühe abverlangt. Solbrig hatte die Stufe der Vermittlung von gegenständlichen Begriffen verlassen und sich nun auf die Stufe begrifflicher Abstraktion begeben, wofür ihm jedoch zur Vermittlung die Kenntnis der Gebärden seines Zöglings fehlte. Schließlich sei der Schüler „ungeduldig geworden, wenn man ihm nicht allen Zweifel habe nehmen können, auch von dem geringsten Wort nicht

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebenda, S. 286f.

³⁴¹ Ebenda.

³⁴² Ebenda, S. 263.

abgegangen, bis er einigen Begriff davon gehabt hat.“³⁴³ Nach einem Jahr Einzelunterricht wurde der Schüler 1726 zum Abendmahl zugelassen. Doch für Solbrigs Schüler ist der Unterricht damit nicht abgeschlossen. Sein Konzept des lebenslangen Lernens wurde weiter praktiziert, wie folgender Bericht zeigt:

„Seit der Zeit her muß er doch noch fleißig zu mir kommen, und wird immer geläufiger, so dass ich auch schon Biblische Historien ihm kann erklären, und er sie verstehet, nach denen gewöhnlichen Bildern, die in einigen Bibeln stehen. Hiebey aber ist zu mercken, dass ich diejenige Wörter wohl inne haben muß, welche er gelernet hat, sobald ein anderes Wort gesetzt wird, braucht es einer neuen Erklärung.“³⁴⁴

Was die Fortsetzung des Sprachunterrichts angeht, verweist Solbrig auf die Schwierigkeiten im Umgang mit Synonymen, wie z. B. dem Gebrauch der Wörter „Menschen“ oder „Leute“. Auch habe sich der Schüler so auf die Schreibweise von Wörtern fixiert, dass er bei einer kleinsten Veränderung „gleich confus“ werde, weil er „meynet, es werde eine neue Sache dadurch angedeutet“.³⁴⁵

Kurze Zeit später begann Solbrig die gehörlose Schwester seines Schülers zu unterrichten. Mehrere akustische Experimente lassen ihn zu dem Schluss gelangen, dass seine Schülerin wohl etwas „empfindet“, jedoch „nicht ad sensum auditur, sondern tactus.“³⁴⁶ Schon bald musste Solbrig feststellen, dass er sein Lehrkonzept nicht einfach auf den Unterricht der Schwester übertragen konnte. Solbrig traf auf ganz andere Ausgangsbedingungen, die er folgendermaßen reflektierte:

„Diese Person, ob sie wol älter als der Bruder, ist doch bei weitem nicht von dem Begriff, kann auch nicht viel auswendig behalten, so dass sie es außm Kopffe wieder nachschreiben könnte, dahingegen der Bruder sein gantzes Schreib-Buch auswendig weiß, ist auch viel blöder, fragt auch selten aus eigenem Triebe, dazu dann kommt, daß sie schon geheyraethet hat, auch schon Mutter ist, und sowol ihr Kind als andere Haßhaltungs-Affairen zu besorgen hat.“³⁴⁷

Solbrig erkannte recht bald die Schwierigkeiten des Unterrichts von Gehörlosen, die das Schulalter schon weit überschritten hatten. Und dennoch gelang es ihm, auch der gehörlosen Schülerin die Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens zu vermitteln, denn

³⁴³ Ebenda.

³⁴⁴ Ebenda, S. 282.

³⁴⁵ Ebenda, S. 283.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Ebenda, S. 284.

wie er schreibt, folge sie dem Bruder „nun in dem Fleisse nach, so dass die Eltern sie schwerlich zu anderer Arbeit bringen können...so wolle sie nun auch nichts anderes thun, weswegen ihr die Mutter einmal das Schreib-Buch wegnehmen müssen, weil andere Arbeit zu verrichten gewesen.“³⁴⁸

Als besonders vorteilhaft betrachtete er den gemeinsamen Unterricht der erwachsenen Geschwister, wie aus dem nachfolgenden Abschnitt hervorgeht:

„Solches ist nun zwar gar seltsam anzusehen, doch aber hilffts ihnen beyden, und habe ich mit Lust observiret, daß der Bruder wol etwas vergessen gehabt, welches der Schwester noch im frischen Gedächtnis gewesen, darüber sie sich denn eine Freude gemacht, das sie es besser gewust, und dadurch desto mehr angespornet worden.“³⁴⁹

Die Erfahrung Solbrigs markiert bereits den Übergang vom Einzelunterricht zu einer modernen Sozialform des Lernens, dem Partnerlernen. Schon bald wird sich aus den Privatunterweisungen mit höchstens bis zu zwei Schülern eine neue Organisation der Gehörlosenbildung etablieren und zwar der Gruppen- und später Klassenunterricht an den Taubstummeninstituten.

3.2 Der Statuskonflikt des neuen Berufsstandes – Der Fall Romedius Knoll

Die Professionsentwicklung der Taubstummenlehrer in der Aufklärung wurde von Anfang an von einem Statuskonflikt begleitet. Auf der einen Seite nahmen die Gründer der ersten Taubstummeninstitute, die vorwiegend akademischer Herkunft waren, für sich in Anspruch die Protagonisten der Bildungsidee an sich zu sein. Dazu zählten u. a. de l' Epée und Stork als Theologen und Eschke als Jurist. Heinicke bildete hier eine Ausnahme. Als Volksschullehrer war er jedoch der einzige, der bereits über pädagogische Erfahrungen verfügte, als er sich auf den Unterricht Gehörloser einließ. Und er war derjenige, welcher von Anfang an die Elementarschulen in sein Konzept einbeziehen wollte. Auf der anderen Seite gab es eine Reihe von Lehrenden, die sich als Elementarschullehrer, Prediger oder Seelsorger, dem neuen pädagogischen Feld zugewandt hatten, wie bspw. Heinicke und Pater Romedius Knoll. Gleichsam waren sie alle Autodidakten, jedoch nahm jeder für sich in Anspruch, die bessere Unterrichtsmethode zu praktizieren oder sogar entwickelt zu haben, um sich der Gunst der Mäzene sicher sein zu können. Einer der prominentesten Konflikte dieser Art hatte sich zwar außerhalb von Preußen zugetragen, blieb jedoch symptomatisch

³⁴⁸ Ebenda, S. 287.

³⁴⁹ Ebenda, S. 285.

für die Entwicklung von Elementar- und Taubstummensbildung sowie für die Professionalisierung dieser beiden pädagogischen Berufsstände, weshalb er an dieser Stelle angeführt werden soll.

Pater Romedius Knoll hatte seit 1780 als Krankenseelsorger in Hall (Tirol) gewirkt und in dem Zusammenhang auch gehörlose Kinder in Religion unterrichtet. Dazu hatte er spezielle Bildertafeln entwickelt. Wie sämtliche Taubstummlehrer dieser Zeit war auch Knoll eher zufällig zur Taubstummensbildung gelangt, womit er sich, sogleich und scheinbar ungewollt, in einen gerade entflammten Methodenstreit begab. So sah sich auch der als Autodidakt wirkende Knoll veranlasst, seine praktischen Unterrichtsversuche mit Taubstummen durch eine entsprechende theoretische Grundlegung seines Verfahrens zu untermauern. Sein Unterrichtswerk „Explicatio Catechismi catholici Surdorum Mutorum“³⁵⁰ hatte er zur Begutachtung an das Wiener k. k. Taubstummensinstitut geschickt. Statt eines Antwortschreibens war der Wiener Institutsdirektor Stork persönlich am 20. April 1788 in den Vormittagsstunden bei ihm erschienen. Stork hatte sich auf dem Weg zu seinem ehemaligen Lehrmeister de l'Epée befunden und seine lange Reise für den Aufenthalt bei Knoll unterbrochen. Knoll nutzte die Gelegenheit, um Stork persönlich zu seinem Unterrichtswerk zu befragen. Hierbei soll Stork vor Zeugen erklärt haben, dass er das Buch als gut und zweckmäßig empfunden habe und es der k. k. Majestät zur Verbreitung empfehlen werde. Als jedoch Stork das Buch de l'Epée vorlegte, war dieser einer ganz anderen Meinung und stellte fest, dass die von Knoll dargestellte Methode nicht im Geringsten etwas mit seinem Unterrichtsverfahren zu tun habe. Die von Knoll erwähnten Zeichen seien nichts anderes als natürliche, landläufige Gebärden der Gehörlosen. Daraufhin teilte Stork dem Pater die Ablehnung seines Unterrichtswerkes mit. Für Knoll wiederum war dies mit ernsten Folgen verbunden, die nicht nur zu einem Imageverlust führten, sondern von existenzieller Bedeutung waren. Denn die Übernahme des Taubstummensunterrichts war in dieser Zeit nur dem gestattet, der einen Nachweis über seine Fähigkeiten und die Umsetzbarkeit seiner Methode erbringen konnte. Storks Stellungnahme war in dieser Hinsicht eindeutig ausgefallen. Folgendes ließ er mitteilen:

„Das auch mühsame Werk ist der Würde des Gegenstandes nicht angemessen, und so soll es unterdrückt werden; der Verfasser hat sich vom fernern Unterricht zu enthalten.“³⁵¹

Selbst der Leipziger Taubstummlehrer Heinicke nutzte die Stellungnahme zu Knolls Schrift nur zur Aufwertung seines eigenen methodischen Verfahrens und sprach Knoll darin die

³⁵⁰ Es handelt sich hierbei um die lateinische Fassung der von Knoll ein Jahr später publizierten „Katholischen Normalschule für die Taubstummen“.

³⁵¹ Knoll 1790, S. 11.

Fähigkeit ab, die Methode der Tonsprache praktizieren zu können. Heinicke äußerte sich voller Ironie über das Werk:

„Herr Knoll hat die wahre Methode sicher erfunden, und er thut auch wohl dran, da er die Methode zur Tonsprache nicht versteht, dass er seine Taubstummen nicht dazu schreiben lehrt: denn das ist ganz vergeblich, und eine bloße Täuschung, auf die Windbeutel dicke thun [...]“³⁵²

Beide Stellungnahmen erwecken den Eindruck, dass die Bestrebungen der Institutsdirektoren dahin gingen, ihren eigenen Status zu festigen und missliebige Konkurrenten, die außerhalb von ihren Taubstummeninstituten mit dem Unterricht von Gehörlosen beginnen wollten, auszuschalten. Denn die Taubstummeninstitute in Paris, Leipzig, Wien und Berlin waren in den Anfangsjahren einem enormen Erfolgsdruck ausgesetzt, da sie größtenteils auf private Spenden angewiesen waren. In jährlich stattfindenden öffentlichen Prüfungen wurden die Leistungen der Zöglinge präsentiert. Je mehr Einrichtungen außerhalb des Kontrollbereiches der Institutsdirektoren entstanden, desto wahrscheinlicher wurde, dass die Privatzöglinge aus reichem Elternhause, die einen Großteil ihres Honorars stifteten, abgeworben werden konnten. Beim gegenseitigen Werben um die Gunst der Mäzene ließen sich die Taubstummenlehrer zu Versprechen hinreißen, die ihre eigenen Möglichkeiten, z. B. in der Ausbildung der Lautsprache bei Gehörlosen, weit übertrafen. Die ersten Institutsdirektoren blieben von öffentlicher Kritik jedoch weitestgehend verschont und hatten nicht nur einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts, sondern übernahmen auch die Ausbildung ihres pädagogischen Nachwuchses auf der Grundlage ihrer praktizierten Methode.

Heinicke unterstellt den „neuen Pädagogen“ wie Knoll, sie würden „die Denkart der Menschen, der Kinder, und vollends der Taubstummen gar nicht [kennen]“ und könnten sich „von der Kurzsicht und vom Gedankenformiren der Kinder, und vollends der Taubstummen, keinen Begriff machen, und glauben, wenn sie nun Geisteskultur erlangt haben, Lehrlinge müssten eben so fertig denken.“³⁵³

Im Hinblick auf die Bewertung von Knolls methodischem Verfahren hatte sich Heinicke scheinbar in einer Zwickmühle befunden. Vermutlich hätte er sich sonst im ersten Gespräch nicht zustimmend zu Knolls Werk geäußert, denn die Umsetzung von de l'Épées Methode war auch am Wiener Taubstummeninstitut nicht in der Form geschehen, wie sie wohl de l'Épée erwartet hätte. Knoll hatte in seiner Schutzschrift vor allem die Zweckmäßigkeit der

³⁵² Ebenda, S. 5.

³⁵³ Heinicke 1789, S. 246.

natürlichen Zeichensprache gegenüber den künstlichen Zeichen von de l'Epée betont, was auch Heinicke längst erkannt hatte, denn auch er benutzte an seinem Institut nur die landläufigen Gebärden von Gehörlosen bzw. das Fingeralphabet für den Erwerb der Schriftsprache. Zum einen fehlte es an einer für die deutsche Sprache modifizierten Form von de l'Epées methodischen Zeichen. Zum anderen mangelte es seinen Schülern für die Anwendung des Verfahrens, das entsprechende Abstraktionsfähigkeiten und eine Erstsprachkompetenz voraussetzte, an den kognitiven und sprachlichen Kompetenzen seiner Schüler nicht. Häufig kamen sie aus ärmeren Verhältnissen und hatten teilweise das schulfähige Alter längst überschritten.³⁵⁴

Im Unterschied zu den Taubstummenlehrern war der Prediger Knoll, der an einer Gemeindeschule unterrichtete, in dem Metier ein Außenseiter und scheinbar als Konkurrent nicht erwünscht. Bemerkenswert ist, dass Knoll aus seiner Position heraus eine öffentliche Auseinandersetzung mit dem Wiener Institutsdirektor Stork führte. Nach einer zunächst sachlich formulierten Methodenkritik griff Knoll dann allerdings zum Mittel der Denunziation. Dafür nutzte er in seiner „Schutzschrift“ die Tatsache, dass der „Philothee“ von dem bekannten und in Preußen verfolgten Aufklärer, Peter Villaume, am Taubstummeninstitut gedruckt wurde.³⁵⁵ Die von Knoll als „Irrlehre“ bezeichnete Schrift würde seiner Ansicht nach nicht nur die „tauben Schäflein“ verwirren, die gezwungenermaßen zwischen der Lehre des Katechismus und den Widersprüchen des Philothees stehen würden. Auch die Eltern, die ihre Kinder zu Stork ins k. k. Taubstummeninstitut geben, seien zu bedauern.³⁵⁶

Knoll begann seine Schutzschrift mit einer Stellungnahme zur Aufklärung, in der er betonte, dass er zwar die Aufklärung befürworten würde, jedoch nur, wenn „die Religion das himmlische Licht voran trägt und den rechten Weg zeigt“.³⁵⁷ Besonders im Hinblick auf die Anerkennung des Unterrichts von Taubstummen wünschte er sich zahlreiche Aufklärer, denn sie seien „meistens mit gesunder Vernunft begabt“. Der Unterricht von Taubstummen könne nach Knolls Ansicht nicht nur auf die Taubstummeninstitute begrenzt bleiben, sondern müsse auf die Elementarschulen ausgedehnt werden. Diesen Appell richtete er vor allem an die Institutsdirektoren.³⁵⁸ Die Verallgemeinerung der damaligen Taubstummenbildung sollte demnach von den Taubstummeninstituten ausgehen und nicht, wie etwa dreißig Jahre später, von den Volksschulen. Auch bei Knoll findet sich jene Idee der ‚Pflanzschulen‘, die

³⁵⁴ Vgl. Knoll 1790, S. 34.

³⁵⁵ Vgl. dazu ausführlich Wolff 2004a.

³⁵⁶ Knoll 1788, S. 82ff.

³⁵⁷ Knoll 1790, S. 6.

³⁵⁸ Ebenda, S. 8ff. Im Anschluss daran ging Knoll auf die Stellungnahme von Stork ein. Dieser hatte nicht nur das Abweichen Knolls von de l'Epées Unterrichtsmethode kritisiert, sondern auch Knolls Bilder, die sich seiner Meinung nach nicht für den Taubstummenunterricht eignen würden.

von Heinicke zur selben Zeit gefordert wurden und Gegenstand des nachfolgenden Kapitels ist.

3.3 Heinicke als Wegbereiter der Verallgemeinerungsidee

Im Übergang eines privat inszenierten Taubstummenunterrichts³⁵⁹ zur Erstinstitutionalisierung der Taubstummenbildung erkannte der Taubstummenlehrer Samuel Heinicke in der Verallgemeinerung eine Möglichkeit, das staatliche und kirchliche Interesse auf diese Bildungsangelegenheit zu lenken, um die Idee der Gehörlosenbildung zu popularisieren.³⁶⁰ Heinicke war durch das Berufsdekret vom 13. September 1777 zu einem unentgeltlichen Unterricht für arme Taubstumme verpflichtet worden und er sollte seine Methode durch seine Söhne oder andere geeignete Personen weitergeben. Das bedeutete zunächst, dem Vorurteil von der Bildungsunfähigkeit Gehörloser entgegen zu wirken und das so genannte „Publikum“ von der Notwendigkeit einer institutionellen Gehörlosenbildung zu überzeugen. Neben privaten Spenden erhoffte er sich außerdem Zuschüsse von der Universität, dem Konsistorium und der Landesregierung für die Finanzierung des Instituts und die Ausbildung von Taubstummenlehrern.

Heinicke begann durch entsprechende Schriften für seine Idee der Taubstummenbildung zu werben, um die notwendige Schüleranzahl für den Bestand einer solchen Institution zu sichern.³⁶¹ In dem Zusammenhang unterbreitete Heinicke bereits kurz nach der Gründung seines „Chursächsischen Instituts für ‚Taubstumme‘ und mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ (1778) dem sächsischen Kurfürsten einen Entwurf, der vorsah, „Taubstumme“ auch an niederen Schulen durch von ihm ausgebildete Lehrer unterrichten zu lassen. Dadurch sollte die Taubstummenbildungsidee auch in den ländlichen Gegenden bekannt gemacht werden. Ferner war für die begabtesten Gehörlosen, die ihre Bildung an örtlichen Schulen erhalten hatten, eine weiterführende Ausbildung am Leipziger Taubstummeninstitut oder an anderen Taubstummeninstituten vorgesehen. Die Einrichtung eines eigenen

³⁵⁹ Gemeint sind an dieser Stelle nicht nur die an verschiedenen Orten praktizierten Bildungsversuche an Gehörlosen sondern auch die unmittelbar eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen, die Heinicke vor seiner Berufung nach Leipzig in Eppendorf gesammelt hatte.

³⁶⁰ Vgl. dazu den kurzen Abschnitt zum Beitrag Heinickes zur „Breitenentwicklung des Taubstummenbildungswesens“ von Schumann 1840, S. 250. Er benutzt den Begriff der Verallgemeinerung nicht in der Kapitelüberschrift mit der Begründung, dass man ihn keiner Zeitspanne zuordnen könne, sondern er in jeder neuen Idee enthalten sei. (ebenda) In dem genannten Abschnitt zeigt er anhand von zahlreichen Beispielen die verschiedenen Ideen, mit denen der Taubstummenunterricht verbreitet werden sollte. Vgl. explizit zur Begriffsbeschreibung der Verallgemeinerung bei Schumann Kap. 6.

³⁶¹ Dazu gehörten bspw. das „Pro Memoria vom 8. Januar 1781“ und die „Anzeige vom 24. Oktober 1781“, abgedruckt in Schumann 1912, S. 250-256 sowie das „Methodenwerk“, eine Sammlung von handschriftlich verfassten Methodenbüchern, wie z. B. die „Fibel“ (1780), ebenda, S. 257-275.

Lehrerseminars sollte dabei eine doppelte Funktion erfüllen. Es sollte nicht nur zur Verbreitung der Idee beitragen, sondern auch zur Heranbildung eines eigenen Berufsstandes und für die künftig einzurichtenden Taubstummeninstitute die Funktion eines „Pflanzinstituts“ übernehmen.³⁶²

Heinicke, der vor seiner Berufung nach Leipzig in Eppendorf bei Hamburg einzelne „Taubstumme“ unterrichtet hatte, musste nun neben seiner eigentlichen unterrichtspraktischen Arbeit mit der Etablierung einer selbständigen pädagogischen Fachrichtung beginnen, die vor allem eine metaphysische Grundlegung erforderte. Es wird in dem Zusammenhang zunächst nach den Motiven für Heinickes Zuwendung zum Unterricht von Gehörlosen gefragt und weiter, ob es ihm gelang, aus den Zielen und Aufgaben der eigentlichen Bildung von Gehörlosen die Notwendigkeit eines selbstständigen Instituts mit entsprechender schulorganisatorischer Einbindung in das niedere Schulwesen und die Ausbildung von Taubstummenlehrern abzuleiten und zu begründen.

Für die Verwirklichung seiner Bildungsidee benötigte Heinicke eine interessierte Öffentlichkeit, nicht nur um neue Schüler für sein Leipziger Institut zu gewinnen, sondern auch um dessen Bestand durch private Zuwendungen zu sichern, denn die Zuschüsse der kursächsischen Regierung reichten dafür allein nicht aus. Die ersten Veröffentlichungen sind in den Leipziger Zeitungen des Jahres 1778 erschienen. Am 16. April 1778 kündeten sie die Ankunft von Heinicke aus Hamburg an, der einem Ruf des Kurfürsten von Sachsen gefolgt war, um „sein Institut für Stumme und mit anderen Sprachgebrechen behaftete Personen in Leipzig zu errichten“. Einen Monat später berichteten die Leipziger Zeitungen über die erste Konfirmation von einem Schüler Heinickes. Zahlreiche von Heinicke verfasste Ankündigungen erschienen in den ersten Jahren nach der Gründung des Instituts im „Intelligenzblatt“, im „Teutschen Merkur“ und in den „Pädagogischen Unterhaltungen“.³⁶³ Daneben finanzierte Heinicke mit Hilfe von Spenden seine publizistische Tätigkeit, die ebenso die Popularität und Wirksamkeit der Idee erhöhen sollte.³⁶⁴ Die „allgemeine“ Aufmerksamkeit auf die Taubstummenbildungsidee zu lenken, war jedoch mit einigen Schwierigkeiten verbunden, weil es zu diesem Zeitpunkt noch keine so genannte „öffentliche Meinung“ gab. Aus diesem Grund fehlte den Äußerungen einzelner Publizisten die Resonanz in der Bevölkerung, denn der Diskurs blieb häufig nur auf einen kleinen Kreis

³⁶² Der Begriff der „Pflanzschule“ bei Zieger 1932, S. 25f.

³⁶³ Vgl. Schumann 1909, S. 12ff. Ausführlichere Notizen befinden sich z. B. im Intelligenzblatt 1778, S. 461, im „Teutschen Merkur 1779“, S. 192 sowie in den „Pädagogischen Unterhaltungen“ aus dem Jahre 1778. (ebenda, S. 13).

³⁶⁴ Vgl. dazu die umfangreiche Sammlung von Georg und Paul Schumann (Hg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig. Dieser Band enthält nicht nur Heinickes Veröffentlichungen zur Taubstummenbildung sondern auch zur Allgemeinen Pädagogik sowie literarische und philosophische Schriften.

beschränkt, der sich vor allem aus Adel und Bürgertum zusammensetzte.³⁶⁵ Deshalb suchte Heinicke nach neuen Möglichkeiten, seine Idee über das Institut hinaus zu verbreiten – also zu „verallgemeinern“ – und gleichzeitig institutionell zu verankern.

Für die Realisierung seiner Idee hatte Heinicke das niedere Schulwesen in Betracht gezogen, obwohl es sich zu dem Zeitpunkt in einem desolaten Zustand befand. Gerade deshalb ist zu fragen, was Heinicke dazu bewogen hatte, eine sich unter schwierigen Bedingungen entwickelnde Idee der Gehörlosenbildung in ein rückständiges Elementarschulwesen eingliedern zu wollen. Traf Heinicke etwa wegen der in- und ausländischen Konkurrenz diese Auswahl, um über das Elementarschulwesen seine Methode des Taubstummenunterrichts schnell und flächendeckend verbreiten zu können? Oder aber versprach er sich davon, parallel zur Konstituierung seiner Taubstummenunterrichtsmethode, seinen „Feldzug“ gezielt gegen die in den allgemeinen Schulen weit verbreitete Buchstabiermethode fortsetzen zu können? Die ihm verhasste Buchstabiermethode wollte er vor allem von den gehörlosen Kindern fern halten.³⁶⁶ Heinicke unterschätzte jedoch die Widerstände in den sächsischen Behörden, denn die Integration des Taubstummenunterrichts in das niedere Schulwesen hätte vermutlich zusätzliche finanzielle Forderungen für die materielle Ausstattung und die Ausbildung von Lehrern nach sich gezogen.

3.3.1 Heinickes Pläne zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts

Als Auslöser für Heinickes Idee, den Taubstummenunterricht zu verallgemeinern, kann die Krise des Taubstummeninstituts kurz nach seiner Gründung angesehen werden. Trotz der inzwischen gewachsenen Popularität stagnierte in den ersten Jahren die Schülerzahl, die bei 10 bis 15 Schülern lag. Der Zuwachs an neuen Schülern blieb aus, nicht etwa, weil sich keine Unterrichtserfolge einstellten. Für die meisten der vorrangig aus ärmeren Schichten stammenden Bewerber waren die Ausbildungskosten am Institut einfach zu hoch. Heinicke schilderte die gegenwärtige Situation der Anwartschaften für die Aufnahme ins Institut folgendermaßen:

„In der Zeit, da ich mich bey dem von Sr. Churf. Durchl. zu Sachsen, unseres gnädigsten Herrn, hier gestifteten Institut für Stumme befinde, haben eine Menge ‚taubstumme‘ Personen aus Sachsen, die aber bey ihrem ohnedem schon erbarmungswürdigen Zustande noch das Unglück dazu haben, dass sie arm sind und, während der Lehrzeit keinen

³⁶⁵ Vgl. Zieger 1932, S. 21f.

³⁶⁶ Heinicke 1785 „Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher“, S. 409ff.

Unterhalt für sich aufbringen können bei mir gemeldet, die ich aber, weil sie sich nicht beköstigen können, ohne Hülfe von mir gehen lassen muß, so gerne ich sie auch ohne Entgelt unterrichten möchte. Die Eltern dieser armen und unglücklichen Taubstummen gerathen denn nun deßwegen in einen sehr traurigen und trostlosen Unmuth, der sich bey manchen der Verzweiflung nähert und des öfters in Verwünschungen und Schmähungen wider mich ausbricht. Ja, sagen sie, besser wäre es, gar nicht zu wissen, dass Hülfe für unsere unglücklichen Kinder da wäre, als ihrer nicht theilhaftig zu werden und dergl. m.³⁶⁷

Obwohl die „Verordnungen zu dem churfürstl.-sächsischen Institut für Stumme in Leipzig“ vom 16. Mai 1778 regelten, dass Arme ohne Entgelt zu unterrichten seien, wenn sie nur die Beköstigung bezahlen könnten, brachte kaum jemand von ihnen die dafür notwendigen 100 Taler auf. Den hohen Betrag rechtfertigte Heinicke mit den Kosten zur Erhaltung seines Instituts und dem Umstand, dass er bereits den Unterricht unentgeltlich erteilen würde.³⁶⁸ Das Vorgehen stand allerdings im Widerspruch zu dem Berufsdekret Heinickes

Bei der wachsenden Zahl von Aufnahmeanträgen aus armen Familien musste sich Heinicke bald den Vorwurf gefallen lassen, sein Institut wäre nur für Reiche, aber nicht für Arme konzipiert.³⁶⁹ Aus diesem Grund ersuchte er die kursächsische Regierung wiederholt um Unterstützung. Am 8. Januar 1781 richtete Heinicke an den Geheimen Finanzrat und Kabinettssekretär von Langenau die Anfrage, ob er eine „Subskription unter bemittelten Personen“ eröffnen dürfe. Die Genehmigung der Kollekte durch den Churfürsten setzte jedoch die Zustimmung der Universität, dem das Institut gerichtlich unterstand, und des Oberkonsistoriums voraus. In dem beigefügten „Pro memoria“ verwies Heinicke auf die etwa 160 hilfsbedürftigen armen Taubstummen, die auf eine Million Einwohner in Sachsens zu rechnen wären, für die er die Gründung eines gemeinnützigen Fonds vorschlug. Durch diesen sollten die Kosten für die „armen Landeskinder“ während ihrer Lehrzeit abgedeckt werden.

Bis zu diesem Vorstoß hatte Heinicke die Angelegenheiten seines Instituts ohne wesentliche Einflussnahme der Universität geregelt. Nun machte die Direktion der Universität jedoch ihre Zustimmung davon abhängig, ob sie die Verwaltung des Fonds übertragen bekäme. Von diesem Schritt versprach sie sich eine stärkere Wirkung auf das Taubstummeninstitut. Den mit dieser Vorgabe befürworteten Antrag vom 17. Januar 1781 gab die Direktion im Anschluss an das Oberkonsistorium weiter. In dem Begleitschreiben fügte das Universitätsdirektorium die Anregung hinzu, zum Besten des Instituts dieses „inkorporieren

³⁶⁷ Schumann 1909, S. 15f.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Ebd., S. 16.

zu wollen“.³⁷⁰ Das Konsistorium lehnte unter den genannten Voraussetzungen den Vorschlag ab, denn es befürchtete durch die Vorrangstellung der Universität seinen Einfluss auf das Institut zu verlieren.³⁷¹

So scheiterten Heinickes erste Versuche die Ausbildung der ärmeren Schichten voranzutreiben am Widerstand des Konsistoriums gegenüber den Plänen der Universität. Dieser Vorgang ist ein Beispiel für den in der Aufklärung beginnenden Machtkampf zwischen Staat und Kirche, denn weltliche Obrigkeit und geistliche Behörden wollten gleichermaßen den Bereich der Bildung besetzen und dessen inhaltliche Gestaltung bestimmen. Doch in Finanzangelegenheiten verwiesen beide Seiten weiterhin auf private Subskriptionen. Für die Einrichtung und den Bestand der Bildungsinstitutionen und für den Aufbau einer Lehrerbildung bedeutete dies über Jahre andauernde langwierige Verhandlungen.

Heinicke blieb jedoch hartnäckig und legte am 4. September 1782 erneut einen Entwurf vor, in dem er beschrieb, wie die Sache der Taubstummenbildung „verallgemeinert“ werden sollte. Dieses Mal wandte er sich aber nicht zuerst ans Konsistorium, sondern direkt an den Kurfürsten, dem er seinen neuen Plan offerierte. Darin heißt es:

„Die Anzahl der Stummen und andrer mit Sprachgebrechen behafteten Personen, in den Sächsischen Provinzen, ist sehr beträchtlich. Allein, allen diesen Unglücklichen in dem Maase zu helfen, dass sie Sprache erlangen, u. zu Christen u. zu nützlichen Bürgern gemacht werden, ist für mich allein unmöglich. Dies könnte aber gleichwohl geschehen, wenn in jedem verschiedenen Creyse oder wohl gar Amtsbezirke ein Mann wäre, der den Unterricht der Taubstummen verstünde.

Wenn mir eine Zulage von 200 Thlrn. zu meiner gegenwärtigen Pension, u. auf den Fall meines Absterbens, meiner Frau ein Witwengehalt, von 200 Thlrn. von Ew. Churftl. Durchl. zugesichert wird, mache ich mich anheischig meine Lehrmethode, jährlich zween od. dreyn (weil mehrere auf einmal zu unterrichten nicht möglich seyn würde) dazu mir angewiesenen Subjekten bey zu bringen. – Die schicklichsten Subjekten dazu könnten Schulmänner in niedern Stadtschulen seyn, und müßte ein jeder wenigstens ein Jahr bey mir, in dem hiesigen Institute lernen [...]“³⁷²

Die Idee der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts ist also bereits auf diesen Entwurf Heinickes zurückzuführen und nicht erst auf die Pläne von Johann Graser und Heinrich Stephani. Genau wie deren Entwürfe sah Heinickes Plan vor, in jedem Kreis oder

³⁷⁰ Schumann 1909, S. 27.

³⁷¹ Ebenda

³⁷² Ebd.

Amtsbezirk Gehörlose durch geeignete Lehrer unterrichten zu lassen. Für die Befähigung zu diesem speziellen Unterricht veranschlagte Heinicke eine einjährige Ausbildungszeit am Leipziger Taubstummeninstitut. Im Vergleich zu später eingerichteten Ausbildungskursen, die z. B. in der Provinz Brandenburg zwischen 1834 und 1860 nur sechs Wochen betrugten, beweist Heinicke eine größere Kenntnis von den besonderen Anforderungen des Taubstummenunterrichts. Den gemeinsamen Unterricht mit hörenden Kindern lehnte er ab. Seiner Meinung nach sollten besser für Gehörlose an örtlichen Schulen spezielle Klassen eingerichtet werden.

3.3.2 Die Taubstummenbildung als Gegenstand von privaten, konfessionellen und staatlichen Interessen

Heinickes Institut gilt in der Historiographie der Gehörlosenpädagogik als die erste staatliche Bildungseinrichtung im deutschsprachigen Raum. Verglichen mit den Taubstummeninstituten in Schleswig und Kiel, die ab 1807 infolge des Schulgesetzes als staatliche Ausbildungsinstitute ausgewiesen wurden, beschränkte sich bei dem Leipziger Institut die staatliche Funktion auf die Übernahme der administrativen Aufsicht. Die kursächsische Regierung traf weder klare Entscheidungen zu Fragen der Autonomie, noch zur institutionellen Zugehörigkeit und war auch nicht bereit die gesamte Finanzierung des Instituts zu übernehmen. Diese Umstände bildeten, wie bereits erwähnt, wiederholt Anlass zu Auseinandersetzungen zwischen der Leipziger Universität und dem sächsischen Konsistorium.

Nun stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dieser Interessenkonflikt auf die Entwicklung der Leipziger Anstalt hatte und wie es Heinicke gelang, seine Bildungsidee weiter zu verallgemeinern. Heinicke wollte sich durch die Gründung eines eigenen Fonds wenigstens finanziell unabhängiger machen und versprach sich auch aus der Verknüpfung mit dem niederen Schulwesen für seine Methode einen größeren Wirkungskreis. Einerseits sollte damit einer möglichst hohen Anzahl von Gehörlosen, vor allem den ärmsten unter ihnen, am Wohnort eine Ausbildung ermöglicht werden. Vor allem konnten so auch die Gehörlosen erreicht werden, deren Eltern oder Vormünder noch keine Kenntnis von der Ausbildungsmöglichkeit am Leipziger Institut hatten, wobei ihnen außerdem das zunächst schwierige und mit Kosten verbundene Aufnahmeprozedere erspart blieb. Schließlich diente die Idee von der institutionell verankerten Gehörlosenbildung Heinicke zur Sicherung seiner eigenen beruflichen Existenz und seines Einflussbereiches, den er mit dieser flächendeckenden Ausdehnung seiner Bildungsidee sichern wollte. Das von ihm gegründete

Institut war nicht nur ein Ergebnis privater Initiative, sondern auch gesellschaftlicher Wandlung und in staatlicher Administration gewissen Leistungserwartungen ausgesetzt. Die funktionale Ausdifferenzierung der Institution setzte sich fort, sie war nun zum Leistungsträger innerhalb der Gesellschaft geworden.

Obwohl die Ziele und Aufgaben des von Heinicke gegründeten Taubstummeninstituts inzwischen bekannt waren – nämlich die Erziehung zu bürgerlicher Brauchbarkeit durch die Kunst, das Sprechen zu lernen – herrschte in der Gesellschaft weitestgehend Unklarheit darüber, was ein solches Institut überhaupt zu leisten vermochte. Heinicke übertrieb z. B. in seinem Brief an de l'Epée, wie viele von seinen Zöglingen bereits das Sprechen gelernt hätten.³⁷³ Heinicke, der in seiner Schrift gegen Cranz einem Rundumschlag gleichend, nicht nur Kritik an Amman, sondern auch an de l'Epée und Stork geübt hatte, sah sich aber inzwischen immer häufiger der Kritik, mitunter sogar Verleumdungen ausgesetzt, die sich nicht nur gegen seine Methode, sondern auch gegen die Institution und seine Person richteten. Auch die Verhandlungen zur Gründung eines eigenen Fonds wurden durch einen solchen Zwischenfall unterbrochen. In der „Berliner Korrespondenz“ vom 11. Juli 1783, dessen Herausgeber zu dieser Zeit August Friedrich Cranz war, hatte ein anonymes Verfasser gegen Heinicke den Vorwurf erhoben, er gehe mit seinen Zöglingen äußerst hart um und diese wären in einer schlimmeren Verfassung aus dem Institut heimgekehrt, als sie in dasselbe eingetreten wären. Die Anschuldigungen gegen Heinicke hatten sich schnell verbreitet und schließlich auch das Konsistorium in Leipzig erreicht, das daraufhin die Verhandlungen aussetzte und Heinicke am 4. Oktober 1783 zu den Vorwürfen vernahm.

Die „Cranzsche Affäre“ hatte aber nicht nur das Konsistorium, sondern auch die Leipziger Universität auf den Plan gerufen. Das Taubstummeninstitut wurde einer eingehenden Revision unterzogen. Im Anschluss daran legte am 24. Oktober 1783 der Leipziger Universitätsprofessor Ernst Platner, der von Beruf Arzt und ein Vertreter der physiologischen Psychologie³⁷⁴ war, dem Konsistorium einen 20 Seiten umfassenden Bericht vor, von dem der Kurfürst am 19. Dezember 1783 unterrichtet wurde.³⁷⁵ Die darin vom Verfasser zum Ausdruck gebrachte Absicht, Heinickes Institut einer Aufsicht und Obrigkeit zu unterstellen,

³⁷³ Dies zeigen bspw. die Auszüge aus dem 2. Brief Heinickes an de l'Epée vom 12. Juli 1782. Darin heißt es: „Meine stummen Schüler lernen nach und nach, ohne besondere Schwierigkeiten, ihre heimische und auch fremde Sprachen sprechen und zwar so deutlich, mit lauter Stimme, mit dem Verständnis und dem Gebaren wie mit Gehör begabte Menschen.“ (Heinicke 1782/Schumann 1912, S. 149f.)

³⁷⁴ Ernst Platner wurde durch seine anthropologischen Schriften bekannt, so u. a. durch die Übersetzung des Werkes von Dufour, worauf im zweiten Kapitel bereits Bezug genommen wurde. Eines seiner bedeutendsten Veröffentlichungen war seine 1790 in Leipzig erschienene mehrbändige Ausgabe „Neue Anthropologie für Ärzte und Weltweise“.

³⁷⁵ Schumann 1909, S. 37ff., „Konzept bei den Act. Univ. Rep. II/I No.2 Lit. E. unterm 24. Oktober 1783“.

ist nach der gescheiterten Gründung des Fonds im Jahre 1781 als erneuter Übernahmeversuch zu werten. Um aber nicht wieder mit dem Widerstand des Konsistoriums rechnen zu müssen, wurde von vornherein die Einschränkung gemacht, dass „besagte Universität...unter öffentlicher Aufsicht nicht die Einverleibung des Heinickschen Instituts in die Gerichtsbarkeit der Universität (verstünde), sondern auch und vornehmlich die besondere Unterordnung desselben unter das Professorenkollegium oder eine der 4 Fakultäten, eine Unterordnung wie die öffentlichen Schulen unter dem Consistorium zu seyn pfliegen“. Als wichtigste Aufsichtspflicht wurde genannt, „die allgemeine Aufmerksamkeit auf alles, was den Wohlstand des Instituts beträfe und öfteren und unangemeldeten Besuchen“ zu richten.³⁷⁶ Mit letzterem wollte die Universität, dem das Institut in der Gerichtsbarkeit ja immer noch unterstellt war, vor allem weitere Verunglimpfungen unterbinden.

Heinickes Ruf hatte sich vor allem nach seinen literarischen Fehden, u. a. gegen Abbé de l'Epée und August Friedrich Cranz, zunehmend verschlechtert. Auch das Verhältnis zu einigen Universitätsprofessoren war davon nicht unberührt geblieben. So ist den privaten Randnotizen eines Universitätsberichts vom 14. Februar 1784 zu entnehmen, dass die der Revisionskommission angehörenden Professoren Gehler und Pezold nicht „irgend eine Art Collision“ mit Heinicke wünschten, bei der dieser „die harten und ungesitteten Ausdrücke“, die er sonst in den Zeitschriften benutzte, vielleicht auch mündlich gegen sie richten würde.³⁷⁷ Gleichzeitig zweifelte Pezold an der Notwendigkeit, die Taubstummenbildungssache als „Arkanum“ zu bezeichnen, denn die Bemühungen Heinickes hätten nicht den versprochenen Erfolg erzielt.

Alle folgenden Ereignisse hätten einen Professionsstreit zwischen dem Arzt und Psychologen Platner und dem Pädagogen Heinicke auslösen können, was aber wider Erwarten nicht geschah, weil Platner zwar seinen 90-seitigen Plan zur Umgestaltung des Instituts vorlegte, aber in diesem die Position Heinickes nicht vakant war, ja sogar von Platner eine Gehaltserhöhung für Heinicke gefordert wurde. Außerdem kam Heinicke ihm mit einem weiteren Plan zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts zuvor, in dem auch er nicht die Konfrontation mit Platner suchte. Einig sind sich beide Verfasser in ihrer Zielstellung, nämlich einer größeren Anzahl der „armen Landeskinder“ eine Ausbildung zu ermöglichen.³⁷⁸ Was unterscheidet aber nun die beiden Pläne voneinander? Während Platner ein sozusagen eigenständiges Institut an der Universität favorisierte, in dem einige Seminaristen unter der Anleitung des Direktors ausgebildet werden, bezieht Heinicke in den folgenden Entwürfen auch das niedere Schulwesen mit ein und erwägt das Nebeneinander

³⁷⁶ Ebd., S. 38.

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Schumann 1909, S. 40.

von zwei Ausbildungsinstituten für Schulmeister und Taubstummenlehrer. Für die Ausbildung sieht Platners Entwurf allerdings nur eine Zeit von zwei Jahren vor.³⁷⁹

3.3.3 Taubstummenlehrerseminare für die Verbesserung des niederen Schulwesens

Wie die Verknüpfung von Taubstummenbildung und niederem Schulwesen in der Praxis aussehen könnte, schilderte Heinicke in seinem neuen Plan „Unterthänigste Vorstellung von einer leichten und sehr nützlichen Lehrart, in niederen Schulen und wie sie in Gang zu bringen wäre“, den er am 16. Mai 1784 dem Kurfürsten vorlegte.³⁸⁰ Bevor abschließend auf die letzten Versuche Heinickes zur Verallgemeinerung seiner Bildungsidee eingegangen wird, soll kurz die Situation des niederen Schulwesens in Sachsen dargestellt werden. Bekanntlich waren Heinickes Aktivitäten nicht nur auf die Taubstummenbildung begrenzt, sondern er setzte sich vehement für die Verbesserung des gesamten niederen Schulwesens ein. Unter anderem verfasste Heinicke eine Reihe von Schulbüchern zur so Etablierung der Lautiermethode, so u. a. ein „Neues A, B, C, Sylben- und Lesebuch“ (1790).

In dem noch festgefügt Ständestaat Sachsen besaß der herrschende Adel das Bildungsprivileg und erkannte erst am Ende des 18. Jahrhunderts, dass es dem Staat ohne Erziehung und Bildung „an guten Bürgern, den Regenten an threuen Unterthanen, den Eltern an folgsamen Kindern“ fehlen würde.³⁸¹ Die „Erneuerte Schulordnung für die deutschen Stadt- und Dorfschulen der Chur-Sächsischen Lande“ (1773) war ein erster Versuch des sächsischen Staates, die Organisation des Schulwesens von der Universität bis zur Volksschule zu gestalten. Auf den ersten Blick scheint die „Erneuerte Schulordnung“ nicht etwas grundlegend Neues zu sein sondern nur eine Anpassung der alten Schulbestimmungen von 1580 an die neuen gesellschaftlichen Anforderungen. So bleibt z. B. die Elementarschule weiterhin eine Kirchenschule, in der die pädagogische Praxis vom Religionsunterricht beherrscht wird. Dennoch lassen sich erste Veränderungen in der Gewichtung der Unterrichtsinhalte erkennen, denn die Schulordnung ebnet bereits den Weg für die Durchsetzung des Unterrichts in den Realien als ein Erfordernis der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen.³⁸²

Beim genaueren Betrachten der Schulordnung stellt sich noch eine weitere Neuerung heraus. Mit ihr erfolgte eine entscheidende Veränderung in der Organisation des Schulwesens, denn diese Schulordnung versteht sich nicht mehr als Teil der

³⁷⁹ Schumann 1909, S. 40f.

³⁸⁰ Vgl. Pohle 1887, S. 93.

³⁸¹ Fikenscher 1800, S. XIII.

³⁸² Vgl. Kap. IV, § 16 „Was, in Ansehung der Erdbeschreibung, der Geschichte, der Wirthschaftslehre und anderer nöthigen Kenntnisse zu bemerken ist“.

Kirchenordnung. Auch im Hinblick auf die Durchsetzung der Schulpflicht wurden erstmalig empfindliche Strafen für das Fernbleiben vom Unterricht angedroht. Das „Synodale Generaldekret“ aus dem Jahre 1673 hatte den Schulzwang bis ins 18. Jahrhundert hinein mit der Begründung verhindert, dass es dem Wesen der protestantischen Kirche widerspräche, in religiösen Dingen Zwang auszuüben.³⁸³ Aus diesem Grund konnte der Schulzwang in Sachsen erst mit zunehmender Autonomie des Schulwesens durch eine neue Verordnung im Jahre 1805 eingeführt werden. Bis dahin blieb der Schulbesuch weitestgehend sporadisch. Nicht nur die fehlende Unterrichts- und Schulpflicht und die schlechte Ausstattung kennzeichneten die damalige Situation an den Stadt- und Landschulen. Vor allem mangelte es an ausgebildeten Lehrern. Weder die Kosten für Lehrerbildung, noch für die materielle Absicherung der Schulen wollten Konsistorium und Kursächsische Regierung tragen, denen das niedere Schulwesen gleichermaßen unterstand.

In seinen Veröffentlichungen kritisierte Heinicke wiederholt die Situation an den niederen Schulen, wie beispielsweise in den Schulmeistergesprächen.³⁸⁴ Seine Bemühungen waren nicht nur auf die Verbesserung der Taubstummenbildung, sondern auch auf die Bildung der ärmeren Schichten insgesamt gerichtet.

Die vorrangigsten Ziele seines Plans sind die Verbreitung der Methode und die Errichtung eines Lehrerseminars. Der Begriff der Lehrerbildung ist in Sachsen eng verknüpft mit dem Seminargedanken. Das Seminar hatte die Aufgabe, eine ‚Pflanzschule‘ zu sein. Den auszubildenden Lehrern sollten Gedanken und Methoden „eingepflanzt“ werden, um sie dann, wenn das Neue genügend Festigkeit gewonnen hatte, in das Land „hineinzusetzen“. ³⁸⁵ Auf diesem Weg sollten auch Idee und Methode der Taubstummenbildung „verallgemeinert“ und in das niedere Schulwesen „gepflanzt“ werden. Heinickes Vorhaben stellt in dem Zusammenhang einen weiteren Versuch dar, die Situation der Taubstummenbildung und gleichzeitig des niederen Schulwesens zu verbessern.³⁸⁶

Konkretisiert hatte Heinicke seine Überlegungen bereits in seiner 1783 erschienenen Abhandlung „Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen, in vier Fragmenten“, die als eine Antwort auf die „Anweisung für Schulmeister niederer Schulen zur pflichtgemässen Führung ihres Amtes“ von Rist, Pastor in Niendorf, betrachtet werden kann. Dieses Buch hatte eine gewisse Popularität erreicht und Heinicke zu einigen kritischen Anmerkungen zur Buchstabiermethode und über die Rückständigkeit der Landschulen, das Ausgehen vom Katechismus und das Auswendiglernen veranlasst. Am Ende des 1. Fragmentes forderte

³⁸³ Zieger 1932, S. 25f.

³⁸⁴ Vgl. Heinicke (1783a) „Schulmeistergespräche von einem deutschen Reisenden, der in Deutschland die Schulen besucht hat.“ In: Schumann 1912, S. 479-521.

³⁸⁵ Zieger 1932, S. 32f.

³⁸⁶ Vgl. Schumann 1940, S. 250.

Heinicke außerdem eine verbesserte Lehrerbildung und verweist in dem Zusammenhang auf das Beispiel Rochows:

„Ich weiss das ganze rochowsche Schulgeheimnis: es ist ein Columbus-Ey! Hier ists: Der Herr Rochow hat seine Schullehrer persönlich unterrichtet. Nun so geht denn hin – und – thut desgleichen.“³⁸⁷

Diese Forderung richtete Heinicke in seiner Abhandlung zwar an die Pfarrer der Landschulen, griff sie jedoch erneut auch für seine eigene Idee von der Errichtung eines Lehrerseminars auf. Allerdings gelingt es ihm hier nicht, seine Vorstellungen den kursächsischen Behörden plausibel zu machen und so wird dieser mit entsprechendem Hinweis darauf abgelehnt. In der Tat hatte Heinicke darin weder klare Angaben zur Schulorganisation, noch zum Inhalt seiner Methode gemacht, sondern sich auf die Darstellung der Vorzüge seiner Methode beschränkt. Die Behörden forderten aber eine deutlichere Erklärung darüber und ob das Lehrerseminar mit dem Institut für „Taubstumme“ verbunden werden solle.

Daraufhin legte Heinicke am 13. November 1784 einen zweiten Entwurf vor, mit konkreteren Angaben zu seiner Methode des „Buchstabierens und Lautierens“ und „Zum Institute“. Sie sei die einzige Methode, die in den niederen Schulen Nutzen bringen könne und würde alles übertreffen, was „zeither in der Pädagogik erfunden worden ist“, schreibt er.³⁸⁸ Die von ihm ausgebildeten Lehrer sollten die Methode des Taubstummenunterrichts verbreiten. Darüber hinaus beabsichtigte Heinicke, von so genannten „Mutter-Instituten“ aus, die gesamte Entwicklung dieses neuen Bildungszweiges – einschließlich der Methode – zu steuern.³⁸⁹ Damit wich er erstmalig von dem Konzept der ausschließlichen Ausbildung von Taubstummenlehrern an Taubstummeninstituten ab, behielt sich aber vor, nur sein methodisches Konzept an die künftigen Seminaristen vermitteln zu wollen. Heinicke beharrte in seinem Entwurf auch auf eine Trennung der beiden Institute, denen er die Bezeichnung „Institut für Schulmeister“ und „Institut für Stumme“ gegeben hatte und betonte, dass in letzterem „die Stummen, besonders gelehrt, beköstigt und logirt werden“ müssten.³⁹⁰ Der Entwurf räumte die Möglichkeit ein, beide Institute in einem Hause unterbringen zu lassen. In dem Zusammenhang machte Heinicke auf den Umstand aufmerksam, dass er seine beiden Söhne bereits in seiner Lehrmethode angewiesen habe und somit die Institute von ihnen übernommen werden könnten. Dem „Institut für Schulmeister“ solle eine Schule

³⁸⁷ Heinicke (1783b): Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen, S. 371.

³⁸⁸ Heinicke 1784b, S. 546f.

³⁸⁹ Schumann 1909, S. 27ff.

³⁹⁰ Heinicke 1784b, S. 547.

angeschlossen werden, damit „die angehenden Lehrer gleich Theorie mit Praxis verbinden lernen“.³⁹¹

Im Gegensatz zu der Verallgemeinerungsidee von Graser und Stephani, die zwar auch die Eingliederung des Taubstummenunterrichts in die Volksschule planten, wollte Heinicke die sich gerade etablierende pädagogische Arbeitsteilung beim Unterricht von vollsinnigen und taubstummen Kindern nicht aufheben, sondern vorantreiben. Während Heinicke eine spezielle Ausbildungsstätte für Gehörlose und deren Lehrer als zwingend notwendig ansah, vertraten später Graser und Stephani die Auffassung, dass ein jeder Volksschullehrer Taubstummenlehrer und jede Elementarschule eine Taubstummenschule sein könne. Graser ging in seinem Entwurf sogar soweit, dass er die Notwendigkeit von selbständigen Taubstummeninstituten in Frage stellte und sich nachdrücklich für die Aufhebung der bestehenden Taubstummanstalten einsetzte, da er die „künstlichen“ und von „Geheimnissen“ umgebenen Verfahren überflüssig fand.³⁹² Sämtliche Taubstummenlehrer, so auch Heinicke mit seinem geheimnisvollen „Arkanum“, hatten ihre Lehrmethoden aus Angst vor der Übernahme durch andere nicht der Öffentlichkeit preisgegeben. Obgleich Heinicke auch in diesem Entwurf auf seine Lehrart „Über Artikulationen und ihren Gebrauch“ aufmerksam machte, vermied er genauere Angaben zu seinem Vorgehen. Er verwies lediglich auf die leichte und anschauliche Vermittlung von Sprache, mit den aus Pappe gefertigten „Sprachmaschinen“. Auch seine Ausführungen zum Lese- und Schreibunterricht beschränkten sich auf die Darstellung von Methoden der Artikulation und des Buchstabierens. Meines Erachtens vermied Heinicke alles, was auf eine spezielle Kenntnis der Gebärdensprache gedeutet werden könnte, um den Anschein zu erwecken, dass seine Methode im Unterricht der niederen Schule allgemein durchführbar sei.³⁹³

Heinickes Plan, den die Behörden als immer noch nicht umfassend genug einschätzten, wurde wiederum abgelehnt. Die Entscheidung war zugunsten eines Versuchs „bey der neu errichteten Armen- und Realschule in hiesiger Friedrichstadt“ gefallen. Später ging daraus das erste sächsische Lehrerseminar in Dresden-Friedrichstadt hervor, das am 10. Mai 1785 gegründet wurde.³⁹⁴

Nachdem auch der letzte Versuch, die Taubstummenbildung zu verallgemeinern, gescheitert war, brachen für Heinicke und sein Institut schlechte Zeiten an. Das Interesse an der Taubstummenbildung ging zurück. Weder das Konsistorium, noch die Universität und schon

³⁹¹ Ebd., S. 548.

³⁹² Graser 1829, S. 14ff.

³⁹³ Heinicke 1784, S. 548.

³⁹⁴ Ebenda.

gar nicht die kursächsische Regierung fühlten sich für die Ausstattung und die Lehrerbildung zuständig. Die Anstellung eines weiteren Lehrers wurde immer weiter herausgezögert. Die Leipziger Universität unterließ weitere Übernahmeversuche, weil auch der Platners Plan mit der Begründung abgelehnt worden war, dass er nicht realisierbar sei. Doch ohne jede institutionelle Verankerung, die vor allem die Finanzierung des Instituts zu sichern vermochte, blieb die Zukunft des Taubstummeninstituts ungewiss. Die später von der Leipziger Universität erfolgte Ablehnung von Heinickes Entwürfen wurde damit begründet, dass seine Bildungskonzeptionen zur Verallgemeinerung keine konkreten Angaben zu seinem methodischen Vorgehen enthielten. Auch blieb Heinicke, der im Gegensatz zu de l'Épée immer um sein wirtschaftliches Überleben kämpfen musste, neben seinen Verpflichtungen am Institut nur wenig Zeit für Veröffentlichungen, die oft als eine „aparte Mischung aus Krämergeist und Systemphilosophie, als ständiges Schwanken zwischen Seriosität und Scharlatanerie“³⁹⁵ erschienen und dadurch oft zum Gegenstand von Kritik wurden.³⁹⁶

Nachdem sich Heinickes Hoffnungen auf eine Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts nun endgültig zerschlagen hatten, zog er sich immer weiter aus der Öffentlichkeit zurück. Sein Institut verlor weiter an Attraktivität, wozu vor allem die anhaltend schlechte finanzielle Situation, der Lehrermangel und die schlechten Ausbildungsergebnisse beigetragen hatten. In seinem Todesjahr 1790 beherbergte das Institut nur noch zwei Schüler. Erst nachdem die Witwe, Amalie Caroline Emilie Heinicke, 1792 von der kursächsischen Regierung mit der Direktionsführung beauftragt worden war, verbesserte sich die Lage der Anstalt. Der Kandidat der Theologie August Friedrich Petschke wurde zum ersten Lehrer bestellt und musste gleichberechtigt zu allen Fragen des Instituts gutachterlich angehört werden.

Die von Heinicke und einigen anderen Taubstummenlehrern ausgehende „Geheimniskrämerei“ um den Taubstummenunterricht hemmte schließlich nicht nur die Entwicklung des Leipziger Taubstummeninstituts, sondern wurde später in den Verallgemeinerungskonzepten von Graser und Stephani zum Anlass genommen, für die Auflösung der Taubstummeninstitute und die Überführung der Taubstummenbildung in das Volksschulwesen einzutreten. Während der Erstinstitutionalisierung der Gehörlosenbildung hob Heinicke den Unterricht noch als eine „Kunst“ hervor, während Graser später die Institute als „Einkerkerungsanstalten“ und den Unterricht als „Künstelei“ bezeichnete. (Vgl. Kap. 6.1) Völlig ungeachtet hatte sich dabei der Elementarunterricht als ein hervorragender

³⁹⁵ Zitiert wird an dieser Stelle die treffende Charakterisierung von Gessinger 1994, S. 300.

³⁹⁶ Zu Heinickes bekanntesten Kritikern zählten die Philosophen und Schriftsteller Cranz, Nicolai und auch Keller.

Transporteur der Taubstummensbildungsidee erwiesen. Jedoch ist festzustellen, dass der schulische Elementarunterricht von seiner Entwicklung noch weit entfernt von einer institutionalisierten Volksschule war. Neben den methodischen Ungenauigkeiten und Unklarheiten sind die fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen eines öffentlichen Schulwesens als ein Hauptgrund für das Scheitern des Vorhabens anzusehen.

Fast ein Jahrhundert seit der Gründung verging, bis das Leipziger Institut im Jahre 1878 schließlich insgesamt der staatlichen Bildungsaufsicht des sächsischen Kultusministeriums unterstellt wurde und die Behörde die institutionelle Unterordnung unter die Leipziger Universität aufhob. Die Lehrerbildung blieb jedoch weiterhin ein ‚Stiefkind‘ der sächsischen Taubstummensbildung und erhielt erst durch die Reformpläne von 1906 einen maßgeblichen Aufschwung. Darin wurde eine fünfjährige Ausbildungszeit an der Leipziger Universität mit anschließender Prüfung durch entsprechende Ministerialdezernenten festgelegt. Bis zur Bekanntgabe der entsprechenden gesetzlichen Prüfungsordnung vergingen noch einmal fünfzehn Jahre.³⁹⁷

³⁹⁷ Vgl. hierzu Festschrift 1928, S. 90.

4 Alphabetisierung und Elementarschulreform in Preußen im Übergang zu einer modernen Welt

Erste Bestrebungen zur Gründung eines neuzeitlichen Bildungswesens gab es im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert fast zeitgleich in mehreren deutschen Staaten. Schon seit der Reformation hatte es Bestrebungen seitens der Kirche gegeben, die Forderung Luthers, christliche Schulen einzurichten, umzusetzen. Erste Hinweise auf „Dorfschulen“, in denen Lesen, Schreiben und Religion gelehrt wurde, sind für das Gebiet der Provinz Brandenburg aus dem 16. Jahrhundert bekannt, so aus dem Erzpriestersprengel Jüterbog und dem Niederbarnimer Domdorf Zepernick bei Berlin. Ähnlich wie die ersten privaten Bildungsbemühungen um Gehörlose ging es vor allem um die Vorbereitung auf die Konfirmation. So wurde vor allem in solchen Dörfern „Schule gehalten“, in denen sich eine selbstständige Pfarrkirche mit ortsansässigen Geistlichen und Küstern befand. Die Küster waren meistens kleine Handwerker wie Schuster, Schneider, Schlächter und Leineweber. Im Dorf Lüsse bei Frankfurt/Oder wurde bereits 1530 das Küsterhaus „Schulhaus“ genannt.³⁹⁸

Die Französische Revolution, Napoleons Siegeszug und der damit verbundene Zusammenbruch des ‚alten Staates‘ lösten im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen eine allgemeine Reformbewegung ‚von oben‘ aus, die nicht nur Preußen, sondern auch die 1806 im Rheinbund zusammengeschlossenen süddeutschen Staaten und die von Frankreich kontrollierten Gebiete des Rheinlands und Westfalens erfasste. Die Hauptaufgabe dieser Revolution von oben bestand in der Abschaffung der alten Ordnungen und der Modernisierung von Staat und Gesellschaft. Dieser Prozess verlief unter folgender Zielstellung: Erstens sollten Macht und Durchsetzungskraft des Staates konzentriert und intensiviert werden, um ihn damit stärker gegen alle feudale und partikulare Herrschaft zu machen. Zweitens wurde eine Vereinheitlichung der Teilgebiete eines Staates angestrebt, um deren Integration zu beschleunigen und schließlich drittens, sollte an die Stelle der Ständegesellschaft die bürgerliche Gesellschaft treten. Das vorrangige Ziel dieser Reformen war die Trennung von Staat und Gesellschaft sowie von Regierung und Volk zu überbrücken. Doch weder die ‚Massen‘, noch die bürgerliche Gesellschaft waren Träger dieser Reform, sondern die Beamten, die sich als „allgemeiner Stand“ dem Gemeinwohl verpflichtet fühlten. Die Kräfte des Einzelnen wurden nun für die Gestaltung der Gesellschaft gebraucht, was wiederum die Erziehung eines mündigen Bürgers voraussetzte.³⁹⁹

³⁹⁸ Vgl. Schäfer 1928, S. 78.

³⁹⁹ Vgl. Nipperdey 1998, S. 32.

Die Bildungspolitik war in allen Staaten in einen eher defensiv gestalteten Modernisierungsprozess eingebunden, bei dem sich im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert das neuhumanistische Bildungsideal mehr und mehr durchsetzte und die pädagogischen Ideen der Aufklärung zurückdrängte. In dieser Übergangszeit wurden von den königlichen Schulbehörden auch Fragen zur Gestaltung der inneren und äußeren Schulorganisation stärker berücksichtigt. In der Bildungspraxis zeigte sich mit großer Deutlichkeit, welchen Stellenwert der Staat künftig der öffentlichen Erziehung zugedachte. Hierbei entwickelte sich die Gestaltung des Verhältnisses von Freiheit und Gleichheit zu einem zentralen bildungstheoretischen Problem, wobei sich die pädagogischen Praxen als Prüfstein für dessen Lösung erweisen sollten.⁴⁰⁰

Das öffentliche Schulwesen in Preußen galt einst als eines der modernsten und war Vorbild für viele Länder Europas und auch für das amerikanische Bildungswesen. Jedoch muss die Wirksamkeit der Volksschule innerhalb Preußens auch durchaus kritisch gesehen werden, vor allem im Hinblick auf die Versorgungsquoten und die Qualität der Lehrerbildung.⁴⁰¹ Diese Kritikpunkte treffen auch für die Gehörlosenbildung zu. In diesem Teil der Untersuchung sollen zunächst die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines preußischen allgemeinen Schulwesens dargestellt werden, in denen sich die Gehörlosenbildung als ein eigener pädagogischer Bereich herausbildete. Dazu gehörten u. a. die Konstituierung der Schulaufsicht, die Festlegung auf den Lernort Schule und die beginnende Herausbildung des Elementarschulbereiches sowie die Professionalisierung des Elementarschullehrers.⁴⁰² Der Modernisierungsprozess im allgemeinen Bildungswesen, zu dem seit der Gründung der Taubstummeninstitute auch die Gehörlosenbildung zählte, wurden unter dem Aspekt der Differenzierung untersucht. Kuhlemann (1992) hatte diese Differenzierung zwischen städtischem und ländlichem Schulwesen vorgenommen und sein Vorgehen damit begründet, dass nur so ein wesentliches Strukturmerkmal des bildungspolitischen Modernisierungsprozesses aufzudecken sei.⁴⁰³ Mit dieser Unterscheidung sei eine Klärung des Phänomens der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Form von Fortschritt und Verharrung, Stillstand und Modernisierung, internationaler Führungsrolle und zugleich defizitärer Entwicklung“ zu erwarten.⁴⁰⁴ Diese Differenzierungsmerkmale zwischen städtischem und ländlichem Schulwesen beziehen sich in meiner Untersuchung auf den Elementarunterricht am Berliner Taubstummeninstitut und an Volksschulen.

⁴⁰⁰ Vgl. Diederich/Tenorth 2000, S. 112.

⁴⁰¹ Vgl. Caruso 2011, S. 209.

⁴⁰² Kuhlemann 1992, S. 25.

⁴⁰³ Vgl. ebenda.

⁴⁰⁴ Ebenda, S. 25f.

Im späten 18. Jahrhundert waren unter dem Einfluss der Aufklärung in Preußen all die emphatischen Pläne und Initiativen entstanden, die zur Verbesserung des allgemeinen Schulwesens, insbesondere der niederen Stadt- und Landschulen beitragen sollten. Die Schulbehörden ergriffen Maßnahmen zur Durchsetzung der Unterrichtspflicht, wie z. B. die Einführung der ‚Sommerschule‘. Auch Schulgebäude, Klassenzimmer und Unterrichtsmittel wurden einer grundlegenden Revision unterzogen und zugleich mit der Reform der Lehrerbildung begonnen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde aufgrund der Bildungsreformen die Schule der großen Mehrheit zur „Volksschule“.⁴⁰⁵ Das preußische Volksschulwesen galt als Modell oder Vorreiter für die meisten deutschen Staaten und wurden im zweiten Drittel des Jahrhunderts Gegenstand internationaler Aufmerksamkeit.⁴⁰⁶

Die Motive für die Förderung der so genannten „Armeleutebildung“ waren vielfältig und gehen auf die eigenartige Verwurzelung der Aufklärung im Pietismus zurück, der sich gleichzeitig auf das praktische Christentum beruft und von dem Ideal einer allgemeinen Gleichheit des Menschen vor Gott und der natürlichen Vernunft des Menschen getragen wird. Als wichtigste Vertreter der pädagogischen Bewegung sind Trapp und Struve zu nennen. Fortschrittsgläubigkeit und die Auffassung von einer sich ständig regenerierenden menschlichen Gesellschaft, in der die Unterschicht durch Erziehung und Kultivierung neue Potenzen entwickelt, wie es Rousseau beschreibt, bestimmten ebenso die Motivlage, wie die realistisch-pragmatische Dimension der philanthropischen Erziehungsbewegung, mit dem Ziel, die Aufklärungsideen ‚unters Volk‘ zu bringen.⁴⁰⁷ Dieser Plan führte zu einer neuen Dimension der Erziehung, in der nun die Erziehung selbst, die pädagogischen Theorien, Modelle und Persönlichkeiten in den Vordergrund rückten, wo Institutionen wie Schnepfenthal, Reckahn oder Ifferten zu Pilgerorten wurden, genau wie es kurze Zeit später die ersten Taubstummeninstitute waren. Oberstes Gebot aller Erziehungsprogramme ist es, die „Kinder für allerlei Stände“ zu erziehen, wie es Salzmann betonte. Die Gründer der ersten deutschen Taubstummeninstitute praktizierten es.⁴⁰⁸

Hierbei sind zu den wichtigsten Errungenschaften die Bestrebungen zur Einführung einer Schul- bzw. Unterrichtspflicht zu zählen, die es von Seiten einzelner Regierungen bereits vor der Einrichtung einer zentralen Schulaufsichtsbehörde gab, wobei mit dem Allgemeinen

⁴⁰⁵ Nach Keck (1995, S. 50) taucht der Begriff „Volksschule“ erstmals bei Rochow in seinem Werk „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“ (1779) auf, wobei der Staat prinzipiell zum Schulträger werden sollte, wenn er die Ziele der philanthropischen Nationalerziehung gegen die bestehende konfessionelle und ständisch-soziale Regionalisierung der Gesellschaft durchsetzen wolle.

⁴⁰⁶ Nipperdey berichtet, dass 1831 der französische Erziehungsminister Victor Cousin Preußen als „das klassische Land der Kasernen und Schulen“ bezeichnet habe. (Nipperdey 1998, S. 463).

⁴⁰⁷ Vgl. Keck 1995, S. 54ff.

⁴⁰⁸ Ebenda.

Landrecht von 1794 Schulen erstmalig als staatliche Einrichtungen genannt wurden. Bei der hier vorgenommenen Auswertung der gesetzlichen Regelungen interessierte vor allem, inwieweit sinnesbeeinträchtigte Schüler berücksichtigt wurden. Bezogen auf die einschneidenden Veränderungen auf juristischer Ebene wurde außerdem gefragt, inwieweit das persönliche Recht nun auch das Bildungsrecht stärker berücksichtigte, auch wenn hier natürlich das Standesrecht weiterhin zur Trennung der „Gebildeten“ von den „Ungebildeten“ beitrug.⁴⁰⁹

Eine entscheidende Diskrepanz gab es zwischen gesellschaftlichen Erfordernissen einer sich immer stärker modernisierenden Gesellschaft und den bildungsorganisatorischen Gegebenheiten. Die Industrialisierung und die Modernisierung in der Landwirtschaft erforderten immer mehr schriftsprachkundige Menschen. Die Alphabetisierung der Bevölkerung wurde zu einer dringenden Aufgabe, die trotz fehlender Schulpflicht bewältigt werden musste. Innerhalb des Alphabetisierungsprogramms spielte in den methodischen Überlegungen führender Pädagogen und Reformer die Frage nach der Muttersprache eine bedeutende Rolle. Untersucht wurde in dem Zusammenhang zum einen der Emanzipationsprozess der deutschen Sprache als Verkehrssprache in den Wissenschaften und zum anderen die Debatte im Sprachunterricht der Elementarschule über die Verwendung von Mundart und Hochdeutsch. Im Zuge der Literarisierung war es besonders interessant zu beobachten, wie unterschiedlich die Muttersprachdiskussion in der Elementarschul- und Taubstummenbildung geführt wurde.

Als öffentlicher Ort des Lernens, der Belehrung und Begegnung bildete sich am Ende des 18. Jahrhunderts die örtliche Schule heraus. Bis dahin war Lernen auch ohne Schule möglich, blieb jedoch nur einer gewissen Schicht des Volkes vorbehalten. Der Elementarunterricht fand stärkere Beachtung, nicht zuletzt durch die Rezeption der Ideen von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) durch preußische Reformer wie Humboldt, Nicolovius und Natorp. Betrachtet werden soll, wie sich die Binnendifferenzierung des Schulwesens regional in Berlin und an den brandenburgischen Landschulen vollzog. Die Etablierung des Berliner Taubstummeninstituts kann als ein Meilenstein in der Entwicklung der Gehörlosenpädagogik angesehen werden, war es für Preußen doch die erste öffentliche Bildungsstätte für gehörlose Kinder, von der eine Reihe wichtiger Impulse für die Alphabetisierung sowie für die bildungspolitische und sprachphilosophische Debatte ausgingen. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich das Taubstummeninstitut im Gegensatz zu den allgemeinen Elementarschulen nicht unbedingt als eine sozial gebundene

⁴⁰⁹ Vgl. Demel 2000, S. 118.

Bildungsanstalt entwickelte. In ihrem Entwicklungsverlauf kam sie der Comenianischen Idee „alle alles zu lehren“ und den bildungstheoretischen Überlegungen Humboldts, der die Elementarschule als Grundstein allgemeiner Bildung angedacht hatte, sehr nahe.

4.1 Soziale und wirtschaftliche Verhältnisse in Preußen und die Auswirkungen auf die Bildungspolitik

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts befand sich Preußen infolge eines explodierenden Bevölkerungswachstums und den damit verbundenen sozialen Problemen in einer zugespitzten Krisensituation.⁴¹⁰ Zwischen 1740 und 1805 wuchs die preußische Bevölkerung – ohne Berücksichtigung der Gebietserweiterungen – um mehr als das Doppelte an, d. h. im Besitzstand von 1748 auf rund 180%, von 3,2 Millionen auf 5,7 Millionen Einwohner, wobei es regionale und ländlich-städtische Unterschiede zu beachten gibt. Die Städte der Kurmark nahmen beispielsweise 40% des Bevölkerungswachstums auf. In der Neumark hatte das Land 60% des Zuwachses zu tragen.⁴¹¹ Zur Veränderung der Lage bedurfte es einer enormen Steigerung der Wirtschaftskraft, was unter den gegebenen Produktionsbedingungen zu einer großen Herausforderung für den preußischen Staat wurde. Obwohl sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erste Auflösungs- und Übergangserscheinungen zu einer liberalisierten Ordnung zeigten, verharrten die alten preußischen Provinzen in ihrer alten Ständeordnung. Diese war vor allem durch das Allgemeine Landrecht von 1794 bestätigt worden. Der latente Gegensatz von Staat und ständisch eingebundener Gesellschaft in seiner preußischen Eigentümlichkeit wird hierin besonders manifest.⁴¹² Dennoch geriet das politische System immer mehr in eine Legitimationskrise, weil die wirtschaftliche Lage einen Modernisierungsdruck erzeugt hatte. Erste Reformen folgten, die vor allem in der Landwirtschaft und beim Militär wirksam wurden, aber auch die Produktionsbedingungen in der Industrie verbesserten. Dies führte dazu, dass es zunehmend in allen Bereichen an ausgebildeten Arbeitskräften aus dem Volke fehlte. An dieser Stelle möchte ich auf den von Neubauer (1989) mehrfach mit Quellenhinweisen belegten Zusammenhang von Bildungs- und Agrarreform vor der Stein-Hardenberg-Humboldtschen Zeit verweisen, bei der vor allem der preußische Landadel eine wichtige Rolle gespielt hatte. Besonders bekannt geworden sind die Schulgründungen des Eberhard von Rochow in Reckahn und des Junkers Friedrich August Ludwig von der Marwitz. Auch

⁴¹⁰ Vgl. Kuhlemann 1992, S. 53.

⁴¹¹ Vgl. ebenda, S. 52.

⁴¹² Vgl. Koselleck 1989, S. 38.

auf dem von Zieten'schen Gut in Wustrau habe um 1800 der damalige Patron durch finanzielle Zuschüsse die Schule reformiert.⁴¹³

Eine weitere Zäsur in der preußischen Geschichte, die das alte absolutistische System in Frage stellte, war die Niederlage gegen Napoleon und die damit im Zusammenhang stehenden ökonomischen, sozialen und wie auch politischen Folgelasten. Insbesondere die steigenden Militärausgaben hatten dazu beigetragen, dass Friedrich Wilhelm II. eine Schuldenlast von 27 Millionen Talern hinterlassen hatte, deren Verzinsung allein 1 1/3 Millionen Taler kostete.⁴¹⁴ Der militärische Zusammenbruch des preußischen Staates hatte zur Reduzierung von Staatsgebiet und -bevölkerung geführt, d. h. rund um die Hälfte von 5600 Quadratmeilen und 10 Millionen Einwohner auf 2800 Quadratmeilen und 4,65 Millionen Bewohner, die nun obendrein die gesamte Schuldenlast des Krieges von 30 bis 40 Millionen Talern durch erhöhte Steuern tragen mussten.⁴¹⁵ Diese Periode des allgemeinen wirtschaftlichen Rückganges führte auch in der Provinz Brandenburg zur wirtschaftlichen Krise, die trotz kurzfristiger Reformen nicht aufgehalten werden konnte. Der Zusammenbruch des friderizianischen Reiches löste einen weiteren allgemeinen Modernisierungsdruck aus, der sich schließlich in einen Zwang zur Modernisierung verwandelte.

Eine neue wirtschaftliche Krise leitete ab 1815 die Restauration Preußens ein. Die Wirtschaftspolitik Preußens mit der freihändlerischen Zollgesetzgebung hatte zu einer starken ausländischen Konkurrenz auf dem Binnenmarkt geführt, während die Ausfuhr preußischer Waren durch hohe Herstellungskosten und Zölle des Auslandes erschwert waren. Hinzu kamen eine wirtschaftliche Zerrissenheit der Provinzen und ein großes Gefälle zwischen Stadt und Land. Besonders die Textilindustrie und das Metall verarbeitende Gewerbe waren weit hinter europäischem Maßstab zurückgeblieben. Um das nach der napoleonischen Besetzung bis 1823 auf 217,25 Millionen Staatstaler⁴¹⁶ angewachsene Staatsdefizit auszugleichen, beschloss die preußische Regierung im Zeitraum zwischen 1819 und 1822 weitere Steuerregulierungen, wie die Spirituosen- und Tabakssteuer, die Klassensteuer sowie die Mahl- und Schlachtsteuer.⁴¹⁷ Das führte wiederum in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts zur Stagnation in der Wirtschaft und zu finanziellen Schwierigkeiten bei der Organisation des Bildungswesens, einschließlich der Ausweitung der Taubstummeninstitute.

⁴¹³ Vgl. Neubauer 1989, S. 33ff..

⁴¹⁴ Vgl. Heinemann 1974, S. 18f..

⁴¹⁵ Vgl. Büsch 1988, S. 88.

⁴¹⁶ Vgl. Lutz 1994, S. 32.

⁴¹⁷ Vgl. Büsch 1988, S. 89f. Die neue „Klassensteuer“ stieß besonders auf den Widerstand der ständisch verfassten Privilegien, da die Reformbürokratie die Einkommen besteuern ließ. Diese Steuer kann als Vorform der heutigen Einkommenssteuer gelten.

In der alten ständischen wie auch frühindustriellen Zeit gab es unterhalb der Handwerker und Bauern, der Gebildeten, Unternehmer und Beamten einen so genannten „Stand der Standlosen“. Aufgrund seiner Uneinheitlichkeit wurde dieser Stand formal als „Unterschicht“ bezeichnet. Ihm gehörten die Leute an, die ihre Arbeitskraft verkaufen mussten und meistens ohne feste Einnahmen und unvermögend waren. Aus diesem „Stand der Armen“ erreichten auch zahlreiche Aufnahmegesuche das Taubstummeninstitut in Berlin. Das 19. Jahrhundert ist durch ein enormes Anwachsen dieser Unterschicht gekennzeichnet. Armut wurde um 1830 zu einem Massenphänomen, das Zeitgenossen als Pauperismus bezeichneten. Die Ursache lag in der steigenden Bevölkerungszahl bei stagnierender Wirtschaftskraft.⁴¹⁸

Gehörlose sollten in der angespannten wirtschaftlichen Lage durch einen selbstständigen Verdienst nicht mehr den Armenkassen zur Last fallen. So wurde die Gehörlosenbildung nun verstärkt vom Gedanken der Brauchbarkeit und Nützlichkeit getragen. Obwohl die Ausgaben für das Bildungswesen sanken, suchten die königlichen Behörden nach neuen Möglichkeiten, den Taubstummenunterricht zu verallgemeinern. In den Focus gerieten verstärkt die Provinzialstände, die wiederum verwiesen auf die Bildungsverantwortung des Staates. Hier begann nach 1815 zwischen der königlichen Regierung und den Provinzialständen ein lang anhaltender Konflikt über die finanziellen Zuständigkeiten für Bildung und Lehrerausbildung. Die von Humboldt beabsichtigte Eigenverantwortung der Kommunen scheiterte zum Teil am Widerstand des Adels und damit in Abhängigkeit vom Interesse der kommunalen Stände hauptsächlich aus ökonomischen Gründen und wurde so auch zum Hemmnis für die Durchsetzung von neuen pädagogischen Ideen.

4.2 Die Herausbildung eines modernen Schulwesens in Preußen

Das preußische Schulwesen galt im ausgehenden 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts als eines der fortschrittlichsten in Europa und das, obwohl der Prozess des Aufbaus von einer restaurativ-reaktionären Politik und ökonomischer Rückständigkeit begleitet wurde. In England dagegen, dem Pionierland des okzidentalen Industrialisierungsprozesses, behauptete sich das Bell-Lancastersche System der „monitorial schools“ als Disziplinierungsanstalten. Das Schulwesen blieb dort bis ins 20. Jahrhundert hinein weit hinter dem preußischen Standard zurück.⁴¹⁹ Diesen Widerspruch versuchte z. B. Kuhlemann (1992) in ein bildungsgeschichtliches Deutungs- und Erklärungsmuster zu fassen. Hierbei ging es ihm vor allem um die Analyse des Modernisierungsprozesses selbst, wobei nicht die

⁴¹⁸ Nipperdey 1998, S. 219ff.

⁴¹⁹ Vgl. dazu die Untersuchung zur Wirksamkeit der so genannten „wechselseitigen Methode“ in Preußen von Caruso (2010).

Frage im Mittelpunkt stand, welche Konstituenten die Grundlage für ein Bildungswesen waren, sondern wie sich dieser Modernisierungsprozess in einem absolutistischen Macht- und Herrschaftssystem gestaltete, das nun auf eine Untertanenbildung setzte.

Kuhlemann (1992) untersuchte ausführlich die „Fortschrittlichkeit der reaktionären Bildungspolitik“ nach angemessenen Interpretations- und Erklärungsmustern und gelangte zu der Auffassung, dass die Volksschule in der Übergangsepoche vom traditionellen zum modernen Schulwesen keineswegs eindeutig „in Staatshand“ war und auch nicht ausschließlich als „Schule der Untertanen“ oder „Ort der sozialen und politischen Disziplinierung“ beschrieben werden kann.⁴²⁰ Vielmehr könne im Hinblick auf die Institutionalisierung des Volksschulwesens auf ein äußerst heterogenes Gebilde verwiesen werden. Dies beinhalte auch eine relativ strukturelle Offenheit, „die sich aus dem unterschiedlich stark geprägten Staatseinfluss, den Freiräumen differierender gesellschaftlicher Kräfte, einer bildungsinstitutionellen Eigendynamik und der nicht monolithischen Struktur von Staat und Gesellschaft ergab“.⁴²¹ Im nachfolgenden Kapitel sollen die tradierenden und modernen Momente dieser Entwicklung an den Schnittstellen von Taubstummen-, Elementar- und Volksschulbildung dargestellt werden.

4.2.1 Die Konstituierung einer staatlichen Schulaufsicht

Als eine der Voraussetzungen öffentlicher Schulbildung in Preußen kann die Konstituierung der staatlichen Schulaufsicht gelten. Während der Versuche, die bildungstheoretischen Entwürfe zur Gründung eines neuzeitlichen Bildungswesens in der Praxis zu installieren, zeigte sich eine enorme Diskrepanz zwischen pädagogischer Theorie und den tatsächlichen Möglichkeiten administrativer Umsetzung in die schulische Praxis.⁴²² Im Jahre 1787 hatte der unter Friedrich II. amtierende Minister, Karl Abraham von Zedlitz (1731-1793)⁴²³, einen „Gesamtplan für ein künftig zu verantwortendes Schulwesen“ entworfen und damit einen dreifachen Zweck verfolgt: zum einen die Befreiung der Schule von der Bevormundung der Kirche, zweitens die Herstellung einer größeren Kontinuität in der Unterrichtsverwaltung mittels einer kollegial geordneten Behörde und schließlich, drittens, die Unterordnung des Unterrichtswesens unter die Aufsichtsgewalt des Staates.⁴²⁴ Im Ergebnis entstand in Abgrenzung zur Kirche das Oberschulkollegium als erste staatliche Schulaufsicht. Der

⁴²⁰ Kuhlemann 1992, S. 348.

⁴²¹ Ebenda.

⁴²² Vgl. Tenorth 1992, S. 119.

⁴²³ Vgl. dazu den Aufsatz von Peter Baumgart: Karl Abraham Freiherr von Zedlitz. In: Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik in Berlin, hrsg. von Wolfgang Treue und Karlfried Gründer. Berlin 1987, S. 32-46.

⁴²⁴ Vgl. Heinemann 1974, S. 47-50;

Nachfolger des von Zedlitz, Johann Christoph Wöllner (1732-1800), machte diese Errungenschaft wieder zunichte. Einzig die von Zedlitz erarbeitete Festlegung des Abiturs für die Aufnahme in die Universität blieb bestehen.⁴²⁵ Mit dem von Wöllner 1788 verfassten Religionsedikt sollte in der Schule die Vorherrschaft der Kirche und der strenge Bibelglauben wieder hergestellt werden. Im Anschluss daran wetteiferten Schulaufsicht und Oberschulkollegium in der Verfolgung und Unterdrückung von philanthropischen Ideen. Damit wurde der Geist der Toleranz und Aufklärung unter Friedrich Wilhelm II. immer mehr zurückgedrängt.⁴²⁶ Es soll an dieser Stelle die Schulsituation im 18. Jahrhundert beschrieben werden, um zu zeigen, unter welchen schwierigen Bedingungen sich die Konstituierung der Gehörlosenbildung gestaltete.

In Preußen fehlte es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an einer klaren gesetzlichen Festlegung von staatlichen Bildungsaufgaben. Erst 1794 wurde dazu im „Allgemeinen Landrecht“ die Regelung wirksam, wodurch „Schulen und Universitäten“ als „Veranstaltungen des Staates“ definiert wurden, „welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“⁴²⁷. Tenorth (1992) verweist darauf, dass zwar der Anschein eines einheitlichen Bildungsideals vermittelt wird, sich jedoch an anderen Stellen des Dokuments Passagen befinden, in denen sich die Ambivalenz der Aufklärung, vor allem in der „Dialektik von Progression und Reaktion“ eindeutig studieren ließe.⁴²⁸ Neben fortschrittlichen Weichenstellungen für einen umfassenden Erziehungsanspruch sei dies das gleichzeitige Festhalten an Traditionellem, wie z. B. der Vorrangstellung religiöser Erziehung und der ständischen Lebensweise. So lassen sich im ALR eindeutig standeswirksame Regelungen nachweisen. Obwohl das Allgemeine Landrecht (ALR) in Preußen bis zur Ablösung durch das Bürgerliche Gesetzbuch von 1900 galt, hatte es in seiner Gesamtheit nur für einen Stand primäre Geltungskraft erhalten, nämlich für den Militärstand (Patent 14.3.1797). Für alle übrigen Stände galten weiterhin vorrangig Provinzrechte und Statuten. Das ALR wurde territorial als Gesetzbuch einmalig eingeführt und zwar am 30. April 1797, in den neu gewonnenen Ostgebieten. Damit sollten

⁴²⁵ Johann Christoph Wöllner war der Sohn eines brandenburgischen Landpfarrers. Nach dem Studium der Theologie hatte er eine Hofmeisterstelle beim General Itzenplitz angetreten und durch die Heirat von dessen Tochter Zugang zu Adelskreisen erhalten. Der Erhebung in den Adelsstand 1786 folgte zwei Jahre später die Ernennung zum Geheimen Staats- und Justizminister und Minister des Geistlichen Departments. Als Gegner der Aufklärung hatte der dem Rosenkreuzerorden angehörende Wöllner das Religionsedikt 1788 erwirkt, wovon solche aufklärerischen Kreise, wie die Berliner „Mittwochsgesellschaft“ betroffen waren. Das Religionsedikt führte schließlich auch zur kurzfristigen Zensur der „Berlinischen Monatsschrift“ von Biester und der „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“ von Nicolai, in denen auch zahlreiche Artikel zur Taubstummenbildung erschienen waren. (Vgl. dazu „Allgemeines Preußisches Landrecht für die Preußischen Staaten 1794“, Katalog zur Ausstellung des Geheimen Preußischen Staatsarchivs, Berlin 1994, S. 83f.)

⁴²⁶ Vgl. dazu Wolff 2004b.

⁴²⁷ Schneider/v. Bremen, S. 761.

⁴²⁸ Tenorth 1992, S. 112.

die bestehenden polnischen Rechte verdrängt werden. In den nach 1815 gewonnenen Gebieten kam es nicht mehr zur unbeschränkten Anwendung des Landrechts. Die Erhebung zum Prinzipalrecht erfolgte nur titel- oder standesweise oder nur territorial begrenzt. Generelle Gesetze behielten eher Ausnahmecharakter, besondere Rechte bildeten die Regel.⁴²⁹

Das Allgemeine Landrecht von 1794 regelte in Preußen auch die Schulaufsicht, wonach „alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten“ unter der „Aufsicht des Staates“ stehen und „sich den Prüfungen und Visitationen zu allen Zeiten unterwerfen“ müssen.⁴³⁰ Im nachfolgenden Paragraphen heißt es, dass stets zur Schulaufsicht auch die Geistlichkeit herangezogen werden müsse.⁴³¹ In den niederen Schulen hatte der Pfarrer die Aufsicht über die vom Küster geführte Schule. Küster- und Schullehrerstelle waren wiederum unmittelbar miteinander verbunden. Der Pfarrer erteilte meistens den Katecheten- und Konfirmandenunterricht. Die Oberaufsicht über die, in den Parochien befindlichen Schulen, hatten die Superintendenten, die wiederum dem Konsistorium mit dem Oberkonsistorialrat an der Spitze unterstellt waren. Das bereits zu dieser Zeit bestehende Oberschulkollegium findet nirgends Erwähnung.⁴³²

Erst nach dem Amtsantritt von Friedrich Wilhelm III. wurde die Reorganisation des Schulwesens eingeleitet. Dieser hatte nicht nur den Minister Wöllner entlassen, sondern auch das Religionsedikt wieder aufgehoben. Das Department für die geistlichen Sachen stand weiterhin an der Spitze der preußischen Unterrichtsverwaltung. Es war nicht dem Generaldirektorium, sondern dem Justizministerium unterstellt und wurde von Julius von Massow (1750-1816) von 1798 bis 1807 geleitet.⁴³³ Dieser hatte sich durch erste Reformideen hervorgetan. Der einstige Regierungspräsident von Stettin hatte nach der Entlassung des preußischen Ministers von Woellner, am 11. März 1798, dessen Stelle eingenommen und nach einer umfangreichen Erhebung über den Zustand des Schulwesens eine grundsätzliche Verwaltungsreform gefordert. Als „Objekt der Reform“ bezeichnete von Massow, in Anlehnung an Fichte und Stein, die „Nationalerziehung“. Schon kurze Zeit später legte von Massow einen „Allgemeinen Schulverbesserungsplan“ (1801) vor, zu dessen Ausführung es allerdings nur teilweise kam. Dieser enthielt u. a. das „Schulreglement für die

⁴²⁹ Vgl. Koselleck 1989, S. 39.

⁴³⁰ Vgl. Schneider/Bremen 1887, ALR Teil II, Tit. 12, §§ 1, 9, S. 1.

⁴³¹ Ebenda, S. 12 Für die Landesteile, in denen das „Allgemeine Landrecht“ (ALR) keine Gültigkeit besaß, erging die „Cabinetsordre vom 14. Mai 1825, betreffend die Schulpflicht und die Schulzucht“.

⁴³² Neugebauer (1995) weist mehrfach darauf hin, dass bei Verhandlungen zum Schulwesen um die Jahrhundertwende wohl das Oberkonsistorium, aber nicht das Oberschulkollegium erwähnt wurden. (Vgl. hierzu S. 271 und 273).

⁴³³ Vgl. Müsebeck (1918) zur Bildungsorganisation in Preußen.

niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz“. Nach § 51 dieser Verordnung sollte die Schulinspektion durch einen Erzpriester und einen „in der Pädagogik“ erfahrenen Mann erfolgen.⁴³⁴

Zu den großen zentralen Bereichen preußischer Reformen gehörte neben der Agrar-, Industrie-, Militär- und Städtereform auch die Bildung. Reformen wie Humboldt und Fichte hatten für eine Erneuerung der Erziehung als Voraussetzung für die Reform von Staat und Gesellschaft plädiert. Fichte nannte als „Kennzeichen der wahren Erziehung“, die „Liebe zum Lernen anzuzünden“, wonach „ohne alle Rücksicht auf die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und ohne alle Ausnahme jedweder Zögling“ lernen könne. Die höchste „Kunst“ sei es eben nur die „eigne Tätigkeit des Zöglings“ anzuregen.⁴³⁵ Damit hatte Fichte im Anschluss an Kant die idealistische Theorie am deutlichsten entwickelt. Die Erziehung zum selbstbestimmten, freien und mündigen Bürger war Teil seines Nationalerziehungsplans geworden, dessen Grundlage Pestalozzis Ideen zur Selbsttätigkeit und Volkserziehung gebildet hatten. Hinzu kamen die Ideen des Neuhumanismus, die sich auf dem Boden der deutschen Klassik entfaltet hatten und über Wilhelm von Humboldt in der preußischen Reform wirksam wurden.

Im Jahre 1808 wurde im Zuge preußischer Verwaltungsreformen die Ministerialregierung gebildet, zu der fünf Ministerien gehörten. Die Sektion für Kultus und Unterricht war als dritte Abteilung dem Ministerium des Innern unterstellt und wurde von Wilhelm von Humboldt von 1809 bis 1810 geleitet. Der seit frühester Jugend mit Humboldt bekannte Alexander Graf von Dohna-Schlobitten stand dem Innenministerium vor. In die Sektion für Kultus und Unterricht berief Franz-Josef Freiherr von und zum Stein (1751-1831) noch vor seinem Sturz am 24. November 1808 als Staatsräte zwei Pestalozzianer. Es handelte sich hierbei um den Theologen Ludwig Nicolovius (1767-1838) sowie den Pädagogen und Professor für Altertumswissenschaften Johann Wilhelm Süvern (1775-1829). Unter Nicolovius Leitung war begonnen worden, das preußische Elementarschulwesen nach Pestalozzis Prinzipien und im Sinne der von Fichte propagierten Elementarerziehung umzugestalten. Auf den Vorschlag Humboldts hin wurden ab 1809 zwei weitere Staatsräte berufen, der ihm auch freundschaftlich verbundene Johann Daniel Wilhelm Otto Uhden (1763-1835) und der Münsteraner Rechtsprofessor Johann Heinrich Schmedding (1774-1846). Ein großer Teil der Regierungsmitglieder stammte aus der Königsberger Regierungszeit während der napoleonischen Besatzungsjahre.⁴³⁶

⁴³⁴ Vgl. Tews 1914, S. 40.

⁴³⁵ Fichte 1808, S. 25.

⁴³⁶ Vgl. hierzu Blankertz 1982, S. 116ff.; Tenorth 1988, S. 136ff.

Die ersten umfangreichen Pläne für ein öffentlich-staatliches Erziehungswesen wurden vorgelegt von Wilhelm von Humboldt, dem Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht in Preußen und Heinrich Stephani (1761-1850), Lehrer und später als Schulrat in Bayern tätig. Im Sinne der Popularisierung eines humanistischen Bildungsideals wandte Humboldt die Prinzipien der Steinschen Bildungsreform ohne weiteres auf sein Ressort an: Dazu gehörten die Zentralisierung der obersten Leitungs-, Beratungs- und Exekutivorgane, die Spezialisierung der Verwaltung nach Fachbereichen, die wissenschaftliche Beratung beim Erstellen der Gesamtkonzeption der Bildungsreform und die Partizipation der Nation an der Staatsverwaltung, in dem die Gestaltung des Erziehungswesens in die Hände der Bürger gelegt wurde und der Staat auf die Verwaltung der Institutionen beschränkt bleiben sollte. Von folgenden Grundsätzen ließ Humboldt sich hierbei leiten: 1. Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor aller speziellen Berufsbildung; 2. ein horizontal nach Altersstufen gegliedertes Einheitsschulsystem, wobei die „Elementarschule“ die Grundlagen der menschlichen Bildung legen und nicht länger Schule des armen Volkes sein sollte; 3. der Kampf gegen die Untertanenmentalität und schließlich 4. die Verdrängung des Staates aus der Zuständigkeit von Bildung und Erziehung.⁴³⁷

Die damit verbundene Dezentralisierung des Erziehungswesens wurde bereits 1808, im Rahmen der Steinschen Verwaltungsreform eingeleitet, als dieser unterhalb, der in Königsberg und Berlin residierenden obersten Kultusbehörden bei den Bezirksregierungen der verbliebenen preußischen Provinzen Schlesien, Kurmark, Pommern, Ost und Westpreußen, jeweils „Deputationen für geistliche und Schulsachen“ einrichten ließ, welche an die Stelle der bisherigen Konsistorien traten. Deren Führungspersonal wurde von den neu eingerichteten mittleren Kultusbehörden übernommen und auch die alte Bezeichnung „Konsistorialrat“ blieb erhalten. Die Provinzialschuldeputationen setzte sich in der Mehrheit aus theologisch gebildeten Geistlichen und einer Minderheit juristisch qualifizierter weltlicher Schulräte zusammen, die gemeinsam die Aufsicht über schulische und kirchliche Angelegenheiten führten. In der von Humboldt geleiteten Sektion für Kultus und Unterricht waren die Mitglieder vorwiegend philosophisch oder juristisch gebildete und dem Adel angehörende Beamte.⁴³⁸ Durch Humboldts Nachfolger v. Schuckmann wurden 1811/12 Ministerialinstruktionen zur Bildung der „Städtischen Deputationen“ und für die „Schulvorstände für die Landschulen“ herausgegeben.⁴³⁹

⁴³⁷ Ebenda, S. 119ff.

⁴³⁸ Vgl. Dreves 1998, S. 278f.

⁴³⁹ Vgl. hierzu Laacke 1887, S. 306ff. „Organisation der städtischen Schuldeputationen. Min.-Instruktion vom 26. Juni 1811 und „Anordnung von Schulvorständen für die Landschulen. Min.-R. des Schuldepartments vom 28. Oktober 1812“, S. 325.

Dieser Aufbruch zu einer neuen Erziehung beinhaltete auch die universelle Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Blinden und Taubstummten. Bildung wurde anders als Schule, als ein lebenslanger und nicht abzuschließender Prozess betrachtet, in dem die allseitige und harmonische Entfaltung der individuellen Anlagen durch die Aneignung der Welt im Mittelpunkt steht. Die Idee einer allgemeinen und formalen Bildung verband den Neuhumanismus mit dem idealistischen Konzept der Selbsttätigkeit und dem auf Fichte und Pestalozzi basierenden Programm der Volksbildung.⁴⁴⁰

Bereits 1809 hatte das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht die Verwaltungsangelegenheiten des Taubstummeninstituts an die „Geistliche und Schuldeputation“ der Königlichen Regierung in Potsdam übergeben, wie aus einem Dienstschreiben des Departements vom 20. Juli 1809 an den Königlichen Regierungspräsidenten von Vincke in Potsdam hervorgeht.⁴⁴¹ In der aufsichtsführenden Behörde waren der Kanzler Karl Ludwig Geiseler (1746-1845) und der Regierungs- und Oberkonsistorialrat Ludwig Natorp (1742-1846) auch für die Prüfung der Visitationsberichte und Beurteilung der Lehrplanentwürfe des Taubstummeninstituts zuständig. Dem Oberkonsistorialrat Nolte (1767-1832) wurde als Nachfolger des verstorbenen Oberschulrats Gedicke die Bearbeitung der Unterrichtsangelegenheiten des Taubstummeninstituts übertragen. Obwohl Nolte zu der Zeit als ein qualifizierter Pädagoge und penibler Schulaufseher galt, hatte Humboldt ihn nicht als Mitglied seiner Sektion aufgenommen. Der Grund dafür lag in seiner Befürchtung, dass von dem utilitaristisch-philanthropisch eingestellten Pädagogen Nolte „manches Hindernis“ bei der Umsetzung der neuhumanistischen Bildungsreform ausgehen könnte. So wurde Nolte in die untergeordnete „geistliche und Schulkommission bei der königlichen Regierung in Potsdam“ förmlich ‚abgeschoben‘.⁴⁴²

Obwohl das Berliner Königliche Taubstummeninstitut nun organisatorisch der kurmärkischen Provinzialbehörde unterstellt war, blieb die vorgesetzte Behörde das „Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts“⁴⁴³. In einem Zusatz zum Reglement von 1813 behielt sich das Departement außerdem noch vor, das Taubstummeninstitut dahingehend verpflichten zu können, die von den Geistlichen und Schuldeputationen der Provinzen, dem

⁴⁴⁰ Vgl. Nipperdey 1998, S. 58.

⁴⁴¹ BLha Potsdam Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 2-3

⁴⁴² Vgl. zu Nolte: Neuer Nekrolog der Deutschen. Erster Theil. 1846 (24. Jg.) Weimar, S. 518ff.

⁴⁴³ Vgl. Das Reglement des Königlichen Taubstummeninstituts von 1813, „§ 36. Ressortverhältnisse des Instituts“.

Departement für Kultus und öffentlichen Unterricht vorgeschlagenen und nach dem Eignungssattest an das Taubstummeninstitut überwiesenen Lehrerkandidaten auszubilden.⁴⁴⁴

Nach Humboldts Rücktritt leitete wiederum Nicolovius übergangsweise die Unterrichtssektion, ohne dass sich seine Hoffnungen auf die endgültige Übernahme des Amtes erfüllten, obwohl von von Dohna ihn unterstützt hatte. Der regierende Staatskanzler hatte sich für den Verwaltungsjuristen Kaspar Friedrich von Schuckmann (1755-1834) entschieden. Dieser übernahm als zuverlässiger Anhänger Hardenbergs und nach seiner Ernennung zum Geheimen Staatsrat am 20. November 1810 beim Innenministerium nicht nur die Sektion für Kultus und Unterricht, sondern auch die Abteilung für Handel und Gewerbe. Nach der Ernennung von Schuckmann begann ein Restaurationskurs in der preußischen Bildungspolitik, mit dem die Bildungsbegrenzung der Elementarschule durchgesetzt werden sollte. Entgegen der Idee Humboldts, der die Elementarschule als Basis jeder Ausbildung für alle Stände definiert hatte, wurde sie nun zur Schule der niederen Stände mit einem Mindestangebot an Bildung.

4.2.2 Schul- und Unterrichtspflicht

Ob für das Preußen des 18. Jahrhunderts bereits von einer Schulpflicht gesprochen werden kann, wird in der gegenwärtigen bildungshistorischen Diskussion eher bezweifelt.⁴⁴⁵ Die ersten Erlasse und Verordnungen, mit denen die Durchsetzung einer Schulpflicht zwar beabsichtigt war, jedoch nicht realisiert werden konnte, sollen dennoch kurz aufgeführt werden: Es handelt sich hierbei um die Verordnung vom 28. September 1717, die von Friedrich Wilhelm I. für Preußen erlassen worden war.⁴⁴⁶ Von der Feststellung getragen, dass die Jugend in „großer Unwissenheit“ aufwachse, wurde angeordnet, dass „hinkünftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Straffe gehalten seyn sollen; Ihre Kinder gegen Zwey Dreyer Wochentliches Schuel-Geld von einem jeden Kinde, im Winter täglich und im Sommer, wann die Eltern die Kinder bey ihrer Wirthschaft benöthigt seyn, zum wenigsten ein oder zweymal die Woche, damit Sie dasjenige, was im Winter erlernt worden, nicht gänzlich vergessen mögen, in die Schuel zu schicken.“ Sollte das

⁴⁴⁴ BLha Potsdam Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305, „Reglement vom 20. April 1813 mit zusätzlicher Anordnung vom 21. April 1813 betreffend die Ausbildung von Lehrerkandidaten“ (unpaginiert).

⁴⁴⁵ Vgl. Neugebauer 1989, S. 25-43 sowie Titze 1993, S. 52ff. Eine grundlegende Untersuchung liegt dazu von Heinemann vor, hier zitiert S. 321.

⁴⁴⁶ Vgl. Schneider/von Bremen 1887, S.1, Sp. 1. Es handelt sich hierbei um die „Verordnung, dass die Eltern ihre Kinder zur Schule und die Prediger die Catechisationes halten sollen“ vom 28. September 1717. Nachfolgende Ausführungen stützen sich ausschließlich auf die in dieser Sammlung abgedruckten Verordnungen und Gesetze.

Schulgeld von den Eltern nicht gezahlt werden können, müssten die Orte dafür mit Almosen aufkommen. Alle Prediger wurden aufgefordert, jeden Sonntag Nachmittag die „Catechisation“ mit ihren Gemeinden „ohnfehlbar“ zu halten.⁴⁴⁷ Diese Grundsätze erhielten ihre weitere Ausbildung in den im Jahre 1736 verordneten „Prinzipia regulativa“ für die Kur- und die Neumark, deren modifizierte Vorschriften wiederum in das 1763 erlassene „Generallandschulreglement“ aufgenommen wurden. Auch in anderen Landesteilen wurden entsprechende Verordnungen aufgestellt, die zu einer Neuorientierung in der Landschulpolitik führen sollten, so z. B. die „Landschulordnung von 1753“ für das Herzogtum Braunschweig Wolfenbüttel. Nach Schmitt (1995) werden für die rationale Funktionsbestimmung der Landschulen auch zwei historisch neuartige Begründungen angeführt, erstens die politisch-gesellschaftliche Aufwertung der Landbevölkerung bzw. des Bauernstandes, die gegenüber der Stadtbevölkerung einen benachteiligten Stand hatte. Zweitens sei die Landschule in ihren pädagogischen Grundsätzen dem hallischen Pietismus verpflichtet.⁴⁴⁸ Angestrebt wurde eine menschenfreundliche Erziehung, die den individuellen Lernfähigkeiten gerecht werden sollte, um eine Überforderung zu verhindern.⁴⁴⁹

Einen Meilenstein in der Durchsetzung der Schulpflicht war das 1794 verabschiedete „Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten“ (ALR), das für die „niederer und höheren Schulen“ folgendes vorschrieb:

„§ 43. Teil II Titel 12: Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken.

§ 44. Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten oder der Schulunterricht desselben wegen vorkommender Hindernisse für einige Zeit ausgesetzt werden.

§ 46. Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat.“⁴⁵⁰

Auf der Grundlage des ALR versuchte das Staatsministerium durch die Androhung von Zwangsmittel und Strafen, den vernachlässigten Schulbesuchen beizukommen.⁴⁵¹ In Preußen besuchten im Jahre 1816 erst 60% der Schulpflichtigen die Schule.⁴⁵² Hierbei gab es

⁴⁴⁷ Ebenda.

⁴⁴⁸ Vgl. Schmitt 1995, S. 109f., siehe ausführlich „Zur Bedeutung der Landschulordnung“, S. 109-132.

⁴⁴⁹ Vgl. Koldewey, Braunschweigische Schulordnung, S. 322, zit. nach Schmitt 1995, S. 110.

⁴⁵⁰ Schneider/von Bremen 1887, S. 1, Sp. 2.

⁴⁵¹ Ebenda, S. 12, Anhang I.

⁴⁵² Nipperdey 1998, S. 463.

allerdings noch regionale Unterschiede. In der Provinz Sachsen lag im selben Jahr die Schulbesuchsrates bereits bei 84% und stieg bis 1864 auf 95,1% an. Dagegen lag in der Provinz Brandenburg der Wert 1816 erst bei 70,78% und 1864 bei 93,8%. Dafür verantwortlich waren demographische und soziale Entwicklungen, aber auch unterschiedliche wirtschaftliche Bedingungen. Die Provinz Brandenburg war vorwiegend durch die Gutsherrenwirtschaft geprägt, während in der Provinz Sachsen der Landesherrenanteil größer war und die Region auch über größere industrielle Ansiedlungen verfügte, wie z. B. in Magdeburg.⁴⁵³ Schließlich fanden die Bildungspolitiker eine Aufgeschlossenheit der Stände vor, die sich z. B. auch in der Unterstützung bei der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts zeigte.

Aus den Jahren vor Inkrafttreten des ALR gibt es nur wenige Hinweise zur Erfassung von Schulbesuchsdaten. Neugebauer verweist in seinem 1995 publizierten Aufsatz über die Schulreform des Junkers Marwitz auf eine für brandenburgische Quellenverhältnisse große Rarität, nämlich auf akribisch geführte Schulbesuchslisten aus dem Jahre 1802 für die Friedersdorfer Schule. Der Junker Marwitz hatte mit seiner Schulordnung unter Androhung von Strafgebern und nicht ohne Widerstand der Friedersdorfer einen 95%igen Schulbesuch erzwungen. Von Marwitz zählte neben Friedrich Eberhard von Rochow auf Reckahn zu denjenigen Adligen, die sich schon vor der Bildungsreform Humboldts für eine Verbesserung des ländlichen Schulwesens eingesetzt hatten.⁴⁵⁴

Was die Aufnahmebedingungen betraf, wurde vor allem die „Schulfähigkeit“ vorausgesetzt. Diese Regelung bezog sich insbesondere auf das Schuleintrittsalter und war im Allgemeinen auf fünf Jahre festgelegt.⁴⁵⁵ Erst im Zuge der Ausdifferenzierung der Bildungszweige, also der allgemeinen Schule, wie der speziellen Bildungsinstitutionen für Gehörlose und Blinde, erhielt die Feststellung der Bildungsfähigkeit einen höheren Stellenwert. Für gehörlose Kinder gab es in Preußen keine ausgewiesene Schulpflicht, nicht einmal eine Unterrichtspflicht. Nur in der ehemals zu Dänemark gehörenden Provinz Schleswig-Holstein,

⁴⁵³ Vgl. Leschinsky/ Roeder 1983, S. 138.

⁴⁵⁴ Vgl. Neugebauer 1995, S. 272f.; weiterhin Böning 2001, S. 177-186, der auf die Rolle Friedrich Eberhard von Rochow bei der Reform des niederen Schulwesens eingeht. Eine besondere Würdigung wurde und wird Rochow in dem seit mehreren Jahren bestehenden Schulmuseum Reckahn zuteil. Anlässlich einer ihm gewidmeten Ausstellung erschien 2002 von Hanno Schmitt und Silke Siebrecht: Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum zu Reckahn vom 31. August bis 1. Dezember 2002. Berlin.

⁴⁵⁵ GSTA (PK) Pr. Br. Rep. 2B, II. Abteilung: Regierung Potsdam, Nr. 3810 „Die Vorbereitung des Unterrichts und der Erziehung in den Volksschulen“

die seit 1866 zu Preußen zählte, galt weiterhin die Verordnung aus dem Jahre 1807.⁴⁵⁶ Die Schulpflicht wurde auf der Grundlage des Patents vom 8. November 1805 in den Herzogtümern Schleswig und Holstein sowie ihnen zugeteilten Gebieten eingeführt und sah für bildungsfähige taubstumme Kinder „Anmeldungs- und Schulzwang“ vor. Außerdem beinhaltete das Patent die Förderung der beruflichen Tätigkeit. Mit dessen Hilfe sollte die strenge Zunftordnung zugunsten der Taubstummen gelockert werden. Dieses Schulpflichtgesetz gilt als die konsequenteste Form in der Umsetzung staatlicher Bildungspolitik.

Eine Überführung des Taubstummenunterrichts in ein öffentliches Bildungswesen setzte neben einer gesicherten Anzahl von Lehrern auch gewisse bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen voraus, so z. B. eine allgemeine Schul- und Unterrichtspflicht und das Vorhandensein von geeigneten Bildungseinrichtungen. Bereits Eschke verwies auf das Bildungsrecht von Gehörlosen, das weder in Preußen noch in anderen Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts galt. Auch in Frankreich würde bspw. das Nationalkonvent in Paris die Bildungsbemühungen von Sicard untergraben. Diese stellten allerdings nur eine kleine Minderheit dar. Die Taubstummen würden „ihren wohl hergebrachten Anspruch an Vernunft und die damit verbundenen Rechte, so leicht aufzugeben, keine Lust bezeigen.“⁴⁵⁷

Die gesetzliche Regelung von staatlicher Bildungsverantwortung ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts allerdings nur im Regierungsgebiet Christian VII. gelungen. Das von ihm 1805 erlassene erste „Patent für den Unterricht und die Versorgung der Taubstummen...“ regelte für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein sowie Stormarn und Ditmarschen die Unterrichtsteilnahme „für dürftige Taubstumme“ unter 15 Jahren“ auf „Kosten des Landes“ und deren Unterbringung in der Taubstummenanstalt Kiel. Ausgeschlossen blieben davon die „Blödsinnigen und Epileptischen“ und solche „mit ansteckendem Übel“ behaftete. Auch hier wird, wie in den bereits in Paris, Leipzig, Wien, Prag und Berlin gegründeten Taubstummeninstituten, der Grundsatz des Ausschlusses der bildungsunfähigen Gehörlosen verfolgt. Es wurden „sämtliche Obrigkeiten“ angewiesen, zunächst nur alle bildungsfähigen Gehörlosen zu erfassen, dies künftig „gleich nach zurückgelegtem siebten Jahre“, und an die Regierung zu melden. Als besonders fortschrittlich können die in dem Patent enthaltenen Anweisungen zur Ausbildung in einem Handwerk nach dem Schulbesuch angesehen werden, dazu heißt es:

⁴⁵⁶ Vgl. auch dazu Schumann 1940, S. 193. Dänemark war die einzige Monarchie in Europa, die konsequent die Schulpflicht durchsetzen konnte, weil die Kosten für die Bildung Taubstummer mit Wirkung des Gesetzes vom Staat übernommen wurden. (Vgl. weiterhin Walther 1882, S. 183)

⁴⁵⁷ Bauer/Eschke 1801, S. 59.

- „6. Für das Unterkommen unvernünftiger Taubstummen nach ihrer Entlassung aus dem Institut hat die Direction möglichst Sorge zu tragen.
7. Zu diesem Behuf kann sie den Lehrherren der Taubstummen in den beiden ersten Jahren eine Vergütung von 24 Rthlr. jährlich zugestehen.
8. Der Betrag dieser Ausgabe wird so, wie die Unterhaltungskosten der dürftigen Taubstummen (§1.), aus Unserer Kasse vorgeschossen, und nachher gleich anderen gemeinen Landes-Anlagen, repartirt.
9. Jeder Handwerksmeister darf ‚Taubstumme‘, als Lehrjungen oder Gesellen, in selbstbeliebiger Zahl unentgeltlich ein- und ausschreiben lassen und in Arbeit nehmen und behalten.
10. ‚Taubstumme‘ Handwerksgesellen sind weder zum Wandern noch zum Wechsel der Meister verpflichtet.“⁴⁵⁸

Die sich anschließenden Verfügungen vom 19. Mai 1807, 30. Januar 1813 und 13. Januar 1823 regelten den „Unterrichtszwang für ‚Taubstumme‘“⁴⁵⁹ Als Auslöser des Patents von 1805 vermutet Schumann einen vorangegangenen Bericht von Georg Wilhelm Pfingsten über die Ausbildungsverhältnisse am Kieler Taubstummeninstitut, zu dessen Direktor er 1798 berufen worden war.⁴⁶⁰

Gerade diese doch überaus wirksame Form der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts fand bei anderen Regierungen keine Nachahmung. Ob die Gründe in der befürchteten Kostenintensität der Taubstummenbildung lagen, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Es ist allerdings anzunehmen, dass sich die Realisierung des Taubstummenunterrichts schon aufgrund der Bevölkerungsdichte in einem vorwiegend ländlichen Gebiet anders gestaltete als in flächenmäßig großen und von der fortschreitenden Industrialisierung geprägten Staaten, wie Preußen oder Bayern.⁴⁶¹

Die „Verpflichtung der Aeltern in Beziehung auf den Unterricht ihrer nicht vollsinnigen Kinder“ des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 12. August 1847 trug allenfalls Empfehlungscharakter.⁴⁶² Bezogen auf die Formulierungen des Allgemeinen Landrechts, die den Eltern die Pflicht auferlegte „für die Erziehung und geistige

⁴⁵⁸ Patent 1805, S. II. In Preußen gab es einen vergleichbaren Erlass erst 1817. Darin war festgelegt worden, dass Handwerksmeister für die Ausbildung und Beschäftigung eines Taubstummen eine Prämie erhielten.

⁴⁵⁹ Schumann 1940, S. 252.

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Zu diesem Zeitpunkt liegen allerdings keine gesicherten statistischen Angaben vor.

⁴⁶² Schneider/Bremen 1887, S. 13.

Ausbildung ihrer Kinder zu sorgen“ sei bei den nicht vollsinnigen Kindern nach der gegenwärtigen Gesetzgebung eine Anwendung der Verpflichtung im gesamtem Umfang nicht angebracht. Die Eltern könnten demnach nicht „genöthigt“ werden, „die ganze Pflege und Erziehung ihrer Kinder außerhalb ihres Wohnortes liegenden Anstalten zu übergeben“. ⁴⁶³ Die Bestimmung käme nur zur Anwendung, wenn die Eltern, „welche den Unterricht ihrer Kinder nicht selbst besorgen können, verpflichtet werden, ihre Kinder zur Schule zu schicken und deren Unterricht so lange fortsetzen zu lassen, bis dieselben die einem jeden vernünftigen Menschen ihres Standes nothwendigen Kenntnisse aufgefasst haben, so ist hierunter eben nur der Unterricht in der Volksschule verstanden, welcher von Seiten des Staates so eingerichtet ist, dass er von den Eltern ohne erhebliche Kosten, und ohne dass diese die Pflege und Erziehung ihrer Kinder aus der Hand zu geben brauchen, benutzt werden kann.“ ⁴⁶⁴

Erst im Jahre 1911 erließ Preußen ein besonderes Gesetz zur Beschulung blinder und taubstummer Kinder. Allerdings wurde durch die besondere „Ausführungsanweisung zum Gesetz vom 21.12.11 I, 2“ festgelegt, dass „völlig taubstumme und zugleich blinde Kinder“ diesem Gesetz nicht unterliegen würden. ⁴⁶⁵

4.2.3 Professionalisierung des Elementarschullehrers

Der vorliegenden Untersuchung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Professionalisierung von Elementar- bzw. Volksschul- und Taubstummenlehrern wurde eine Reihe von Professionskriterien zugrunde gelegt, die übereinstimmend eine Mehrzahl von Autoren nannten, die sich mit der Professionalisierung des Lehrerberufs auseinandergesetzt haben. Dazu zählten folgende Kriterien: erstens, die Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage, zweitens eine lange Spezialausübung und altruistisch motivierte, klientenbezogene Berufsausübung, drittens eine sorgfältige Kontrolle der Ausbildung und der Ausübung des Berufs durch staatliche Behörden und schließlich, viertens, die Autonomie der Berufsausübung. ⁴⁶⁶

⁴⁶³ Mitteilungen 1847, S. 355.

⁴⁶⁴ Ebenda, S. 355f.

⁴⁶⁵ Hierbei handelte es sich um die Taubblinden, die größtenteils im Potsdamer Oberlinhaus untergebracht waren. Nähere Ausführungen zur Taubstummen- und Blindenfürsorge enthält der Abriss von Sachse 1926, S. 153f.

⁴⁶⁶ Diese Kriterien sind in folgenden ausgewiesenen Publikationen zur Professionsforschung genannt: Tenorth 1988, Kuhleemann 1992, Keck 1995.

Die Professionalisierung von Elementar- und Taubstummenlehrern verlief in Preußen fast zeitgleich, jedoch organisatorisch und inhaltlich differenziert. Die Ausbildung zum Taubstummenlehrer war ab 1812 zunächst den Lehramtskandidaten höherer Bildung vorbehalten, bevor im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts auch Volksschullehrer zu Taubstummenlehrern herangebildet wurden. Innerhalb einer Profession waren so zwei pädagogische Arbeitsfelder und Professionserfahrungen vertreten. Dazu sollen die Entwicklungslinien der Professionalisierung der Volksschullehrer Preußen, insbesondere in der Provinz Brandenburg aufgezeigt werden. Hierbei haben wir es bei der Professionalisierung des Lehrers für das Armen- bzw. Elementar- und später Volksschulwesen im städtischen und ländlichen Raum, also in Berlin und in der Provinz Brandenburg mit zeitlich versetzten Entwicklungen zu tun.

Auf dem Lande waren bereits vor der Gründung der ersten Lehrerseminare Aktivitäten zu einer verbesserten Lehrerbildung von einzelnen Küstern oder Predigern ausgegangen. So hatte beispielsweise 1812 der Prediger Karl Heinrich Neumann in dem adligen Patronatsort Lossow, südlich von Frankfurt an der Oder gelegen, über die Einrichtung von „Lesezirkeln“ und „Schulmeisterschulen“ in seiner Diözese berichtet. Diese so genannten „Schulmeisterschulen“ sollten künftig in den Rang einer „Schullehrer-Konferenz-Gesellschaft“ der Diözese Frankfurt an der Oder erhoben werden. Natorp hatte die Einrichtung von „Schullehrerkonferenzgesellschaften“ als zentrale Fortbildungseinrichtungen auf dem Lande und in Kleinstädten vorangetrieben. In der Regel trafen sich die Schulmeister jedes Schulbezirktes sechsmal jährlich. Für die Korrespondenz der Lehrer untereinander diente ein „Gesellschaftsbuch“⁴⁶⁷. Außerdem wurden „Centralbibliotheken“ für Schullehrer eingerichtet.⁴⁶⁸ Die ersten dieser später 35 Fortbildungseinrichtungen befanden sich um 1819 bereits in größeren Städten der Provinz, wie z. B. in Form eines Fortbildungsseminars in Bernau (Niederbarnim). Aus einem Bericht über die sich in der Nähe befindende Zepernicker Schule geht hervor, dass der dort amtierende Probst den Küster namens Schröder aufgrund seines Alters vom Unterricht an der „Anstalt für Schullehrer“ in Bernau

⁴⁶⁷ Hanno Schmitt berichtet über ein 1000 Seiten starkes Gesellschaftsbuch einer solchen „Schullehrerkonferenz“, das aus der Superintendentur Nauen stammt und sich im Museum für Kindheit und Jugend/ Stadtmuseum Berlin befindet. Dieses Buch habe den Lehrern als Korrespondenzmittel über verschiedenste Schulangelegenheiten gedient, angefangen von der Methode, über die „Schulzucht“, bis zu Nachrichten von „zweckmäßigen Schul Einrichtungen“ und „lehrreichen Schriften (Schmitt 1999, S. 48) Auch Schullehrerkonferenzen leisteten demnach einen wichtigen Beitrag zur Verallgemeinerung pädagogischer Ideen.

⁴⁶⁸ Bericht über die begonnene Verbesserung des Volksschulwesens in der Frankfurter Diözese. Ein Programm herausgegeben von Karl Heinrich Neumann. Potsdam: Horvath 1812, S. 32ff.

freigesprochen habe, diese aber von dem Küster Lindenberg aus Ladeburg besucht werde. Beide seien außerdem Mitglied in der „Lesegesellschaft“. ⁴⁶⁹

Die Verbesserung der Ausbildung der Volksschullehrer galt in der Reformzeit als Grundstein für eine verbesserte Volksschulbildung. Die Modernisierungsbemühungen konzentrierten sich auf die Konzeption, Gründung und den Ausbau von Lehrerseminaren. In der preußischen Monarchie gab es 1806 nur elf Lehrerseminare, davon bestand in der Kurmark nur ein einziges, nämlich das von Julius Hecker 1748 gegründete „Kurmärkische Schullehrer- und Küsterseminar“ in Berlin, das in der Amtszeit Natorps aufgelöst wurde. Humboldt hatte für die Verbesserung des Elementarschulwesens auch eine dementsprechende pädagogische Lehrerbildung geplant. Wie bereits erwähnt, hatte er nicht nur zwölf junge Lehrer für die Dauer von drei Jahren zu Pestalozzi nach Ifferten gesandt, die dort in der Methode ausgebildet werden sollten. Anschließend sollten sie als Multiplikatoren in der preußischen Lehrerbildung wirken. Außerdem wurden die bereits in Preußen schon vorhandenen Ansätze Pestalozzis gefördert, insbesondere das private städtische Lehrerseminar von Plamann in Berlin. Und schließlich wurde ein schon einigermaßen bekannter Pestalozzianer, nämlich Karl August Zeller, der aus Süddeutschland stammte und in der Schweiz tätig war, nach Preußen berufen. Im Auftrag der Sektion errichtete dieser 1809 das Königsberger „Normalinstitut“, im Stil einer Musterschule für die Elementar- und Lehrerbildung. Mit „Normalinstitut“ wurde im 18. und 19. Jahrhundert nicht das „Normale“ oder „Übliche“ bezeichnet, sondern das Normgebende. Die Anstalten hatten also den Status von Musteranstalten. Noch heute bezeichnet man in Frankreich Institute für Lehrerbildung als „Ecole Normale“. Anders als Blankertz (1982) feststellt, lässt sich Normalschule nicht automatisch mit Lehrerseminar gleichsetzen, weil es sich hierbei um zwei unterschiedliche institutionelle Konzepte der Lehrerbildung handelt. Der Seminargedanke wurde von Hecker, Plamann, Natorp und Türk weitergetragen und setzte sich auch in Preußen durch. Beide Ausbildungsinstitutionen sollten die Bildungsidee als so genannte „Pflanzinstitute“ wirken. Von Zellers Normalinstitut versprach sich Humboldt die Verbreitung der Methode Pestalozzis. Zu der Einrichtung hatten eine Normalschule mit Waisenhaus, ein Lehrerseminar, ein Fortbildungsinstitut und ein Diskussions- und Informationszentrum für Geistliche und Schullehrer gehört. ⁴⁷⁰

Allerdings setzte sich in Preußen bei der Institutionalisierung der Lehrerbildung das Konzept der Lehrerseminarien gegen die Idee von „Normalinstituten“ durch. Nach der Einschätzung von Natorp, einem führenden Repräsentanten preußischer Lehrer- und

⁴⁶⁹ Vgl. „Votum des Pfarrers Fischer aus Zepernick, anno 1819“, zit. nach Gerlach 2001, S. 230f.

⁴⁷⁰ Vgl. Blankertz 1982, S. 129.

Elementarschulbildung, wurden an diesen Einrichtungen die Lehrer nur „abgerichtet, zur Amtsführung dressiert“. ⁴⁷¹ Auf Natorps Initiative erfolgte 1817 nicht nur die Gründung des Potsdamer Lehrerseminars, sondern bereits 1812 die Einrichtung der Taubstummlehrerausbildung am Königlichen Taubstummeninstitut in Berlin. Auf Anweisung der Geistlichen und Schuldeputation der kurmärkischen Regierung hatte Natorp um 1812 zunächst zwei Pläne für die Verbesserung des Elementarschulwesens verfasst. Hierbei handelt es sich um den „Grundriß zur Organisation der Elementarschulen“ und den darauf aufbauenden „Grundriß eines Schullehrer-Seminariums für die Kurmark“ vom 27. September 1812. ⁴⁷²

Natorps progressives Konzept entsprach wohl den Intentionen von Humboldt und Süvern, nicht aber den konservativen Vorstellungen von Schleiermacher, Nicolovius oder gar Schuckmann, die sich für eine klare Trennung von Elementarschule und Gelehrtenschulbildung ausgesprochen hatten und auch die Elementarschullehrerbildung auf das Praktische begrenzt sehen wollten. Tenorth (1999) bemerkt zu Natorps Lehrerbildungskonzept: Dieser habe seinen „Standpunkt mit Bedacht gewählt und zwar politisch wie pädagogisch“, in dem er im Unterschied zu manchem erziehungsphilosophischen Klassiker, wie beispielsweise Schleiermacher, nicht von einem Begrenzungsprogramm ausgegangen sei. Vielmehr sei sein Referenzpunkt immer der Begriff und Anspruch der „allgemeinen Bildung“ gewesen. Dabei habe sich gezeigt, dass Natorp „modern“ gedacht habe, weil dieser das Thema der allgemeinen Bildung bereits vor der „Besonderung der Lehrfunktion“ geklärt habe. Natorp sei es gelungen, von seiner eigenen Tätigkeit als Pfarrer und Beamter zu abstrahieren und so die pädagogische Aufgabe dem Beruf vorzuordnen. Dieser habe nicht nur professionell – von einer eigenen Wissensform, die von der Aufgabe reguliert wird – argumentiert, sondern auch pädagogisch, vom Eigenrecht der Bildung aus. ⁴⁷³ In der Seminarschulbildung konnte sich der von Natorp entworfene und von Türk modifizierte Plan für die Ausbildung der Landschullehrer durchsetzen.

In Berlin wurde das erste „Küster- und Schulmeisterseminar“ durch Johann Julius Hecker (1707-1768) an seiner 1747 eingerichteten Realschule gegründet. ⁴⁷⁴ Dagegen erfolgte für die „gelehrten Schulen“ die Einrichtung eines Seminars erst 1787 am Friedrichwerderschen Gymnasium, durch das Oberschulkollegium, auf der Grundlage des Plans von dem Oberkonsistorial- und Oberschulrat Friedrich Gedicke. Dieser hatte beklagt, dass es in

⁴⁷¹ Thiele 1912, S. 89, zit. nach Rokschi 1999, S. 54.

⁴⁷² Vgl. Rokschi 1999, S. 54.

⁴⁷³ Tenorth 1999, S. 37.

⁴⁷⁴ Vgl. Klemm 1987, S. 39.

kleineren Städten und auf dem Lande für Lehrer niederer Schulen bereits Seminare geben würde, in denen die „praktische Kunst“ gelernt werden könne. Aber die Vorbereitung der Lehrer für höhere oder gelehrte Schulen sei bisher „gewöhnlich dem Ohngefähr“ überlassen geblieben.⁴⁷⁵ Auf Betreiben Natorps war die Anstalt Heckers zugunsten der Neueinrichtung des Potsdamer Lehrerseminars 1817 geschlossen worden.⁴⁷⁶ In Berlin erfolgte die Gründung eines ersten städtischen Lehrerseminars erst 1831 auf Empfehlung der Provinzialschulbehörde mit sieben Lehrkräften und 17 Seminaristen in der Alten Jacobstraße 120. Die Leitung dieses Seminars hatte 1832 Friedrich Adolph Diesterweg übernommen.⁴⁷⁷

Mit den „Seminarien“ hatte sich eine eigene Ausbildungsstätte für die Volksschullehrer in Preußen etabliert. Die Hebung ihres Ausbildungsniveaus trug auch zur Verbesserung ihres gesellschaftlichen Standes bei. Bis zu Beginn der preußischen Reform stand der Elementarschullehrer, vor allem auf dem Lande, auf der niedrigsten Stufe der sozialen Hierarchie. Er gehörte der Schicht landwirtschaftlicher Hilfsarbeiter und Knechte an, war selbst auf einem niedrigen Bildungsniveau und ohne pädagogische Ausbildung, dementsprechend auch seinen Vorgesetzten gegenüber benachteiligt. Vielen Volksschullehrern blieb die gesellschaftliche Anerkennung ihrer pädagogischen Arbeit versagt, weil die Schule immer noch als ein notwendiges Übel verstanden wurde. Auch die finanzielle Situation war für die Volksschullehrer weiterhin unbefriedigend.⁴⁷⁸

4.3 Alphabetisierung und die Emanzipation des Deutschen zur Wissenschafts- und Unterrichtssprache

Im Kulturraum Europa war bis weit hinein ins Zeitalter der Moderne die kommunikative Teilhabe an gesellschaftlichen Ereignissen und Entwicklungen nur einem gewissen Teil der Bevölkerung möglich gewesen. Als einen der bedeutsamsten Entwicklungsimpulse der Neuzeit benannte Philippe Ariés (1999) den Einzug der Schrift in die abendländischen Gesellschaften.⁴⁷⁹ Diese Feststellung war dann auch für Chartier die Ausgangshypothese für seinen Aufsatz „Die Praktiken des Schreibens“.⁴⁸⁰ Die Fortschritte der Alphabetisierung führten in das Private, zeigten sich in neuen Formen des Umgangs mit Geschriebenem, die

⁴⁷⁵ Vgl. Mandel 1989, S. 10ff.

⁴⁷⁶ Bei zahlreichen Besuchen am Berliner Seminar sei Natorp häufig auf unfähige Seminaristen gestoßen, Handwerksburschen, die desinteressiert waren und nur sporadisch am Unterricht teilnahmen. (Vgl. Rokschi 1999, S. 53)

⁴⁷⁷ Ebenda, S. 67f.

⁴⁷⁸ Vgl. Blankertz 1982, S. 129.

⁴⁷⁹ Vgl. Chartier 1999, S. 115.

⁴⁸⁰ Ebenda.

eine Sphäre der Intimität erzeugten, ebenso in der Verbreitung des stillen Lesens, als eine „heimliche Beziehung zwischen Buch und Leser“, womit sich Transformationskräfte entfesselten, „welche die Grenze zwischen den kulturellen Gebärden der Innerlichkeit und denen des Gemeinschaftslebens nachdrücklich bestimmten“.⁴⁸¹

Gleichzeitig ermöglichte die Schrift die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe, z. B. über das Bibelstudium und erfolgreicher Konfirmation das Erlangen der Rechtsfähigkeit und die Aufnahme in eine Religionsgemeinschaft, was hauptsächlich Motivation und Intention für die ersten privaten Bildungsversuche bei Gehörlosen war. Darüber hinaus eröffneten sich neue Rezeptionsmöglichkeiten von belletristischer als auch wissenschaftlicher Literatur, von denen jedoch zunächst nur eine kleine Schicht in der Bevölkerung partizipierte.

In der Entwicklung des preußischen Bildungswesens verlaufen Alphabetisierung und Schulpflicht nicht in Abhängigkeit voneinander. Vor der Postulierung eines engen Zusammenhangs zwischen Schulbesuch und Alphabetisierung warnte bereits Hinrichs (1995). So war seit Beginn der Neuzeit das Alphabetisierungsprogramm für alle Schichten der Bevölkerung ohne eine gesetzliche vorgeschriebene Schulpflicht umgesetzt worden. Obwohl ein Schulpflichtgesetz über einhundert Jahre nach Konstituierung des öffentlichen Schulwesens in Preußen auf sich warten ließ und auch die praktische Durchsetzung der Unterrichtspflicht nicht immer konsequent betrieben wurde, muss festgestellt werden, dass Preußen in dem okzidentalen Modernisierungsprozess gerade hinsichtlich der Alphabetisierung eine Führungsrolle gegenüber anderen europäischen Staaten inne hatte. Dabei waren die Befunde über die Signierfähigkeit von Erwachsenen in Preußen regional sehr unterschiedlich ausgefallen und schienen offensichtlich nicht, wie von den Schulbesuchsdaten abhängig zu sein. Insgesamt lagen die Lese- und Schreibkenntnisse in Preußen deutlich höher als in Frankreich und England.⁴⁸²

4.3.1 Die Sprache der „Gebildeten“

In einer ständisch geprägten europäischen Kultur teilten sich die Bevölkerungsgruppen in „Gebildete“ und „Ungebildete“ und zwar hinsichtlich ihres „Wissenshorizontes“ und des

⁴⁸¹ Ebenda. Den Ausgangspunkt bildete u. a. Philippe Ariés bahnbrechende Studie zur „Geschichte der Kindheit“ in der Frühen Neuzeit (Ariés 2003) und seines darin postulierten Widerspruchs zwischen der „Entdeckung“ der Kindheit und der gleichzeitig fehlenden Zuwendung zum Kind bis zum Jugendalter, der inzwischen eine Reihe von differenzierteren Betrachtungen folgten, wie z. B. von Ehrenpreis (1999), der neben der sozialdisziplinierenden Rolle der Schulzucht auch die Bedeutung der Alphabetisierung für die Entwicklung der Familien und die Bildungsinstitutionen der Gemeinden bereits im 17. Jahrhundert hervorhob.

⁴⁸² Vgl. Barkin 1983, S. 50, zit. nach Kuhlemann 1992, S. 18.

„Bildungskanons“. ⁴⁸³ Intellektuelle konnten schließlich im Zeitalter der Aufklärung in ganz Europa auf einen eigenen literarischen Kanon zurückgreifen. Dazu zählten nicht nur die Hauptwerke christlicher Überlieferung, sondern auch die Werke der heidnisch geprägten Antike sowie die Schriften der europäischen Aufklärer, insbesondere der französischen Schriftsteller, die in viele Sprachen übersetzt worden waren. ⁴⁸⁴ Als „Gebildete“ galten jene, die ein relatives Monopol auf den Zugang zu schriftlichen Informationen hatten. Natürlich verbreiteten sich Nachrichten aller Art auch durch mündliche Überlieferung, oft durch Mitglieder mobiler Bevölkerungsgruppen, wie z. B. „Zeitungs- oder Wandersinger“, Postkutscher, Wandergesellen oder Schiffer. Mit dem Zugang zu schriftlichen Texten waren eine Reihe von Vorteilen verbunden. So gewannen Leser gewisse Einsichten in juristische Texte, deren Verständnis Voraussetzung für das Schließen von Verträgen waren oder auch Kenntnis von „Geheimschriften“, wie z. B. während der Französischen Revolution. ⁴⁸⁵

Eine bessere Bildung, die über den Dialekt hinausreichte, setzte Lese- und Schreibfähigkeit voraus. Es waren vor allem Protestanten, die aufgrund ihrer Bibelnähe und der Möglichkeit, diese bereits in der Nationalsprache zu lesen, einen großen Vorsprung in der Lesefähigkeit in Europa hatten. Dazu zählten vor allem die Bevölkerungen in Dänemark, Schweden und auch im schweizerischen Kanton Zürich, von denen in der Mitte des 18. Jahrhunderts bereits 80% lesen konnten, doch nur 10% schreiben gelernt hatten. Dagegen waren innerhalb des Reichs einer Schätzung zufolge etwa nur 10% der Sechsjährigen um 1700 dazu in der Lage. Erst durch die Bemühungen aufgeklärter Landesherren, wie z. B. Eberhard von Rochow oder derer von Marwitz in der Provinz Brandenburgs, stieg die Zahl der Lesefähigen um 1770 auf 15% und 1800 auf 25% an. ⁴⁸⁶ Als regelmäßige Leser, also aktive Teilnehmer an der schriftlichen Kultur, konnten jedoch nur 1% der Deutschen gelten.

Die Gelehrten, zahlreiche Höflinge und Diplomaten, die als „Gebildete“ galten, lebten in ihrer eigenen Welt, die erstaunlich polyglott war. An europäischen Höfen wurde französisch, aber ebenso deutsch, italienisch und spanisch gesprochen. Die französische Sprache etablierte sich zur „Hofsprache“ und war auch, neben Latein, die wichtigste Sprache für Korrespondenzen. Deutsch dominierte außerhalb des Reichs nur in Dänemark als Staatssprache bis 1772. Der Versuch Joseph II., sie als Amtssprache flächendeckend für die Habsburger Monarchie einzuführen, scheiterte. Als Diplomaten- und Korrespondenzsprache

⁴⁸³ Demel 2000, S. 117.

⁴⁸⁴ Ebenda. Jedoch duldeten nicht alle Länder die Verbreitung aufklärerischer Ideen. So waren sie z. B. von einigen Amsterdamer Regenten verboten worden, standen auf dem Index der neapolitanischen wie der spanischen Inquisition und fielen in Preußen unter das Religionsedikt von Wöllner 1789.

⁴⁸⁵ Ebenda.

⁴⁸⁶ Vgl. Demel 2000, S. 120.

verdrängte das Französische auch bald das Latein als Wissenschaftssprache. Nicht nur französische, sondern auch die deutschen Akademien, publizierten mehr und mehr in Französisch, weil ihr aufgrund „ihrer relativ fixierten Wortstellung ‚natürliche Klarheit‘ zugesprochen wurde“.⁴⁸⁷ Dennoch gelang es schon bald Deutsch als Wissenschaftssprache einzuführen.

4.3.2 Die Etablierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Der nationale Standardisierungsprozess gestaltete sich in Deutschland aufgrund seiner Kleinstaaterei schwieriger als in anderen europäischen Staaten, wie z. B. in Frankreich oder England. Verschiedene, untereinander konkurrierende schriftsprachliche Varianten existierten zwischen dem protestantischen Mitteldeutschland und dem katholischen „oberen Deutschland“ mit bayerisch-österreichischem Kern. Erst ausgangs des 18. Jahrhunderts etablierte sich Deutsch auch auf dem Gebiet der Wissenschaften. Die so genannte plurizentrische Organisation des deutschen Sprachgebietes war im Zuge der ökonomischen, vor allem aber kulturellen und geistesgeschichtlichen Prozesse der Zeit zunehmend in Widerspruch zu den kommunikativen Notwendigkeiten und sprachlichen Anforderungen eines überregionalen Austauschs geraten. Zunehmend dominierten schriftsprachliche Erzeugnisse den Markt. Der mündige Bürger wurde zum Leser bei einem ständig ansteigenden Angebot an wissenschaftlichen Druckerzeugnissen in deutscher Sprache. Zu den neueren Textsorten zählten auch die moralischen Wochenschriften und deutschsprachige Darstellungen von philosophischen, insbesondere moralphilosophischen Inhalten, pietistische Unterweisungs- und Erbauungstexte.

Die Bemühungen um die präskriptive Normierung der deutschen Sprache begannen bereits im 17. Jahrhundert.⁴⁸⁸ Zu Beginn des 18. Jahrhunderts verfasste der spätere Begründer des Hallischen Waisenhauses, August Hermann Francke (1663-1727), der sich eben auch um die Etablierung des Deutschen als Wissenschaftssprache bemüht hatte, eine „Anweisung zur Teutschen Orthographie“.⁴⁸⁹ Später waren es Gottsched und Adelung, aber auch Wieland, Klopstock, Moritz, Gellert, Bürger, Voß und Herder, die sich hierbei besondere Verdienste erwarben.

⁴⁸⁷ Ebenda, S. 122.

⁴⁸⁸ Einem gewissen Kasper Stieler, als erster Herausgeber einer deutschsprachigen Enzyklopädie („Der deutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs“) blieb der Ruhm seiner Zeit noch verwehrt. (Vgl. Petrat 1979, S. 70f.)

⁴⁸⁹ Ebenda, S. 74.

In den Elementarschulen hatte sich Deutsch als Unterrichtssprache schneller etabliert als bspw. in den Wissenschaften, wo es sich als semiotische Alternative nur langsam gegen Latein und später gegen Französisch durchzusetzen vermochte. Einer der vehementen Streiter für die deutsche Sprache als Verkehrssprache in der Wissenschaft war Francke, der 1687 auch zu den Initiatoren der Studentenunruhen an der Leipziger Universität gehörte. In dem von ihm mit unterhaltenen „Collegium Philobilicum“ war er für die Verbreitung der deutschen Sprache eingetreten. Die angehenden Akademiker sollten sich nicht nur in der freien Rede üben, sondern statt des Lateinischen die deutsche Sprache gebrauchen. Damit waren sie ein ungeheuerliches Wagnis eingegangen, das sie auch nur im Untergrund begehen konnten. Bis 1728, also kurz nach Franckes Tod, hatte das „Collegium“ existiert und den Gebrauch der Muttersprache in den Wissenschaften gepflegt.⁴⁹⁰

4.3.3 Sprachliche Normierung – Die Muttersprache im Elementarunterricht

In den niederen Schulen setzte sich nach und nach Deutsch als Unterrichtssprache durch. Schon im Normal-Lehrplan für die preußische Landschule von 1763 wurden die so genannten Haufen als „Lesekinder“, „Buchstabierkinder“ und „ABC-Schüler“ bezeichnet. Im Vordergrund stand die religiöse Bildung, wobei das Lesen und Buchstabieren aus der Bibel an erster Stelle stand. Eine Ausnahme bildete allerdings für alle „Haufen“ das Lesen aus dem „Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nötigen und nützlichen Dingen“. ⁴⁹¹ Die zu dieser Zeit als „nützliche Kenntnisse“ neben dem Religionsunterricht zu vermittelnden Unterrichtsinhalte finden später ihre gesetzliche Fixierung im allgemeinen Landrecht von 1794 (§ 1), hier bereits als Teil einer utilitaristisch ausgerichteten Bildungspolitik.

Eine neue Dimension gewann das Verhältnis von Sprache und Bildung in der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Hochsprache und Mundart bei der Wissensvermittlung und zwar auch im Zusammenhang mit der Frage, wie Muttersprache zu definieren ist. Ging es wirklich um die Sprache der Mutter, die den Spracherwerb des Kindes maßgeblich begleitet und beeinflusst, oder geht es vielmehr um eine kollektive Sprachzugehörigkeit im Sinne einer Nationalsprache, wobei hier die Muttersprache durch den schulischen Unterricht zum Disziplinierungsmittel wird? ⁴⁹² Hinsichtlich der Kommunikationsformen von gehörlosen Menschen wurde vor allem darüber debattiert, was

⁴⁹⁰ Ebd.

⁴⁹¹ Lundgreen 1980, S. 36.

⁴⁹² Vgl. Petrat 1979, S. 74.

es für die Elementarschulbildung bedeutet, wenn die Unterrichtssprache des Lehrers nicht das aktive Kommunikationsmittel des Schülers ist. (Vgl. dazu ausführlich Kap. 5.4)

Nicht nur die Pädagogen diskutierten das Verhältnis von Hochsprache, Dialekt und Bildung, auch in der sprachphilosophischen Debatte finden sich Hinweise darauf. So hatte sich bspw. Dietrich Tiedemann mit seinem „Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache“ (1786) u. a. dem Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Sozialisation des Menschen gewidmet. (Vgl. entsprechende Passagen in Kap. 2) Seine Grundannahme bestand darin, dass sich Sprache durch Nachahmung entwickeln würde. Der Grad der Bildung und Zivilisation würde die Art der Sprache bestimmen. Hierbei verweist Tiedemann auf den engen Zusammenhang zwischen dem Hören und Sprechen.

Das Ziel der pädagogischen Erneuerung des Sprachunterrichts um 1730 war die Vormachtstellung des Lateins, als Verkehrs- und Publikationssprache, gegenüber anderen Muttersprachen zu festigen. Auf der Ebene des niederen Schulwesens war Latein vor allem im Religionsunterricht bestimmend. Als Muttersprache galten zu dem Zeitpunkt die Hochformen der Landessprachen, nicht etwa die Dialekte. Diese beiden Sprachen konkurrierten erst mit dem Beginn der Verdrängung des Lateinischen als Unterrichtssprache. Bereits 1742 hatte die Lateinische Gesellschaft zu Jena die Prinzipien eines neu konzipierten Lateinunterrichts propagiert, in dem abstraktes Auswendiglernen des Grundwortschatzes und das Trainieren grammatikalischer Regeln abgelehnt wurde. Vielmehr sollte die lateinische Sprache wie die Muttersprache im natürlichen Gespräch erlernt werden. Basedow hatte sich in seinem 1752 veröffentlichten Reformwerk auf die pädagogischen Ideen von Hermann Samuel Reimarus, zwischen 1743 und 1746 Lehrer am Hamburger Akademischen Gymnasium, und auf die zu Beginn der 1730er Jahre entstandene Erziehungskonzeption von Johann Jakob Schatz, Rektor des Eisenacher Gymnasiums, gestützt.⁴⁹³

Im Zusammenhang mit dem Alphabetisierungsprogramm an Volksschulen entstand eine neue Debatte um die Klärung des Begriffes „Muttersprache“. Gefragt wurde nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der von beiden Professionen geführten Diskussion. Während ausgangs des 18. Jahrhunderts Sprachphilosophen und Pädagogen im Widerstreit um das Verhältnis von natürlichen Anlagen und künstlichen Normen, bezogen auf die Lehrkunst, also bei der Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben standen, dominierten im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts bereits andere Fragen die Debatte.

⁴⁹³ Vgl. ausführlich zu den Vorbildern Basedows den Beitrag von Overhoff 2002, S. 168f.

Elementarbildung wurde Elementarschulbildung und die Muttersprache nicht nur ein Mittel zur Bildung, sondern gleichzeitig ein eigenständiges Unterrichtsfach, das die Bildung der Sprache zum Gegenstand hatte.

Die Grundlage der Alphabetisierung bildete der Muttersprachunterricht an den niederen Schulen. Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Vernachlässigung der Muttersprache sogar als „unerkannter Erziehungsfehler“ und „wirkliche Sünde“ angesehen.⁴⁹⁴ Während bis zu Beginn des 18. Jahrhunderts im Volk bildliche Darstellungen als ein vorrangiges Kommunikationsmedium für Sprache weit verbreitet waren, gab es nun bereits Bestrebungen, die Verkehrssprache von den mundartlichen Einflüssen frei zu halten. Dies stand im Zusammenhang mit der Etablierung der Schriftsprache in den Schulen, die für einen breiteren Rezipientenkreis als Werkzeug des Denkens und für die Aufzeichnung von Gedanken und Fakten sowie für die Verbreitung von Ideen und auch als ein Kontroll- und Disziplinierungsmittel in den Vordergrund rückte. In dem Aufsatz von Lindinger, der über die willkürlichen chinesischen Schriftzeichen schreibt und diese Form der Bildersprache, wie sie auch die Ägypter benutzt hätten, nur noch „stummen Personen“ vorbehalten sein.⁴⁹⁵ Zu den ersten so genannten „Bilderbüchern“ für den Taubstummenunterricht zählten die von Pater Romedius Knoll speziell entwickelten vierzig „Bildertafeln“ der „Bilder-Sammlung zu Pater Romedius Knolls: Katholische Normalschule für die Taubstummen. Augsburg 1788“. Diese war in der Wirkungszeit Knolls als Krankenseelsorger in Hall (Tirol) entstanden. Dort hatte er auch gehörlose Kinder in Religion unterrichtet.

Mit dem sich konstituierenden Muttersprachunterricht begann ein neues Zeitalter sprachlicher Normierung und Disziplinierung. Damit einhergehend wurde der Dialekt zum Hindernis des Unterrichts in Hochdeutsch erklärt, so u. a. von dem brandenburgischen Bildungsreformer Wilhelm von Türk im Zusammenhang mit seinen Beobachtungen zur Verwendung von regionalen Dialekten und Hochdeutsch im Sprachunterricht während seines Aufenthaltes in Heidelberg. Zur Differenzierung zwischen erworbener Muttersprache und künstlich entwickelter Hochsprache äußerte er sich folgendermaßen:

„Die menschliche Sprache kann durch langes Anhören – bewußte Nachahmung und durch Gewöhnung an gewisse Gedankenzeichen entstanden seyn – dieses ist die Sprache, welche das Kind den Erwachsenen mit allen Mängeln und Unvollkommenheiten, die jenen eigenthümlich sind, nachspricht und ablernt; es ist der Weg, auf dem bei weitem die meisten

⁴⁹⁴ O.V.: Über die Bildung der Sprache bei Kindern. In: Wochenschrift zum Besten der Erziehung der Jugend. 3. Bd. (1772), 26 St., S. 408.

⁴⁹⁵ Lindinger 1753, S. 33f.; vgl. auch Wolff 2005.

Menschen sprechen lernen. Die menschliche Sprache kann aber auch 2) als eine, im Einzelnen wie im Ganzen, möglichst *kunstmäßig* gebildete, nach gewissen Regeln genau bestimmte, den Gedanken völlig angemessene Zeichenfülle, betrachtet werden.“⁴⁹⁶

Im Elementarschulunterricht wurde weiterhin unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Für einen großen Teil der Landbevölkerung bedeutete dies z. B., dass ihre Mundart weder in der gelesenen, noch geschriebenen Sprache Berücksichtigung fand. Angestrebt wurde eine regionale Vereinheitlichung der Unterrichtssprache, die von Türk als eine „reine, hochdeutsche Mundart“ beschreibt. Diese „Art menschlicher Sprache“ sei „das Product einer sorgfältigen Bildung der Sprachwerkzeuge und des Verstandes und „bei den Deutschen ist es die reine, hochdeutsche Mundart“.⁴⁹⁷ Seine Erfahrungen bei Unterrichtshospitationen in Süddeutschland ließ ihn zu der Feststellung gelangen, dass „unsre schöne deutsche Sprache durch eine Menge Provinzialismen und einen unangenehmen Dialect so sehr entstellt“⁴⁹⁸ werde, dass dies beim Leseunterricht ein großes Hindernis sei.⁴⁹⁹

Gessinger (2001) beschrieb die Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache als eine „mediale Diglossie“.⁵⁰⁰ Größere Probleme gab es aber nicht nur in der Diskrepanz von Laut- und Schriftsprache, sondern auch beim Sprechen oder Lesen, z. B. vom Katechismus. Die Interferenzen zwischen Hoch- und Plattdeutsch führten häufig zu fehlerhaftem Sprechen, was dann dem Schulunterricht angelastet wurde.⁵⁰¹ Die Disziplinierung durch sprachliche Mittel gestaltete sich im Leseunterricht durch den Anspruch auf ein einheitliches Lautbild und für den Schreibunterricht galt die Orientierung an der Schriftsprache von anerkannten deutschen Schriftstellern.

4.4 Die Schule als Ort elementarer und religiöser Bildung

Angesichts einer stürmischen demografischen Entwicklung und der damit verbundenen sozialökonomischen Krise im Übergang zum 19. Jahrhundert rückte die Schule „ins Zentrum jener Interessen, die Reformen zur Bewältigung und Überwindung dieser Krisen erörterten

⁴⁹⁶ v. Türk 1806, S. 176.

⁴⁹⁷ Ebenda.

⁴⁹⁸ Ebenda, S. 133.

⁴⁹⁹ Vgl. Ebenda, S. 167.

⁵⁰⁰ Gessinger 2001, S. 161.

⁵⁰¹ Vgl. Gessinger 2001, S. 162.

und erwogen.“⁵⁰² Mit der Einrichtung von „Musterschulen“ sollte die Entdeckung des Lernortes Schule beginnen. Gleichzeitig trugen diese Schulen durch ihren Erfolg und gewonnenen Bekanntheitsgrad zur Etablierung der preußischen Elementarschule bei. Stellvertretend sei die von Eberhard von Rochow (1734-1805) gegründete Reckahner Schule genannt, die zu einem Zentrum der deutschen Philanthropen wird.⁵⁰³

In diesem Teil der Arbeit stehen die Konstituierungsmomente des Elementarschulwesens und des Elementarunterrichts in ländlichen und städtischen Lebensräumen im Vordergrund. Während die Musterschulen zunächst auf dem Land ihre Wirksamkeit entfalteten, sind die ersten Taubstummeninstitute vor allem in großen Städten wie Paris, Leipzig, Wien und Berlin entstanden, was nicht ohne Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft blieb. Gefragt wird, ob es für den Besuch der Schulen ein Selektionsprinzip gab, was für beide Schulformen gleichermaßen bedeutsam war. Desweiteren ist von Interesse, wie Elementarbildung in der konkreten Bildungspraxis aussah, in Bezug auf Bildungsziele und Fächerkanon sowie den besonderen Anforderungen an die Sprachbildung.

4.4.1 Schule auf dem ‚platten‘ Land

Die Geschichte des Elementarunterrichts begann in der Provinz Brandenburg im Mittelalter mit der Einrichtung von Kloster- und Lateinschulen, so beispielsweise in den märkischen Bistümern Brandenburg, Halberstadt, Lebus und Havelberg.⁵⁰⁴ Schon vor der Reformation existierten in der Mark vereinzelt Dorfschulen, so in Schlalach bei Treuenbrietzen und in der Belziger Gegend.⁵⁰⁵ Die Dorfschule ist ein Ort elementarer und zugleich religiöser Bildung. Noch vor dem preußischen Schuledikt von 1717 erlebte das Landschulwesen einen Aufschwung. Aus der Uckermark, einem nordöstlich von Berlin gelegenen Landstrich, sind beispielsweise Quellen überliefert, aus denen hervorgeht, dass schon im letzten Drittel des 17. Jahrhunderts Bewegung in das Landschulwesen gekommen war. Es hatten sich einige Handwerker eingefunden, die zugleich als Küster bzw. Schulmeister in den Dörfern Schule hielten. Insbesondere die Bauern und der Landadel trieben bis ins 19. Jahrhundert hinein die Verbesserung der schulischen Bildung voran, um in ihren Gemeinden gegen „Gottlosigkeit“ und „anderes böses Wesen“ vorzugehen.⁵⁰⁶ So wies, z. B. in der uckermärkischen Herrschaft Boitzenburg, der Graf v. Arnim 1710 die Einwohner aller Dörfer an, ihre Kinder

⁵⁰² Wittmütz 2007, S. 18.

⁵⁰³ Ebenda, S. 19.

⁵⁰⁴ Vgl. Schäfer 1928, S. 52-74.

⁵⁰⁵ Ebenda, S. 78f.

⁵⁰⁶ Vgl. Enders 1992, S. 543.

vom fünften Lebensjahr an, sommers wie winters in die Schule zu schicken, wozu er für alle die das Schulgeld nicht aufbringen konnten eine „Frey Schule“ für zwölf Kinder eingerichtet hatte.⁵⁰⁷ Später findet sich diese Regelung auch im Taubstummeninstitut wieder, wo „Königliche Freizöglinge“ kein Schulgeld zahlen mussten. Dem Boitzenburger Schulmeister wurde auferlegt, während der drei jeweils an den Vor- und Nachmittagen stattfindenden Schulstunden kein Handwerk zu betreiben. Den Eltern wurde sogar eine Strafe von einem Groschen angedroht, wenn ihre Kinder der Schule fernblieben.⁵⁰⁸ Auch das half nicht gegen die Schulversäumnisse, denn die Arbeitskraft der Kinder wurde zur Versorgung der Familien gebraucht. Welche Vorteile versprachen sich nun die Förderer des niederen Schulwesens von ihren Maßnahmen? Zunächst wurde in der besseren Ausbildung der Untertanen vor allem von den Adligen ein ökonomischer Gewinn gesehen, denn die Grundschulbildung über den Katechismus hinaus ermöglichte beispielsweise das Erlernen eines Handwerks und sicherte vielen Dorfbewohnern ein Einkommen. Diese fielen dann nicht mehr Armenkasse zur Last, die auch durch die Steuerabgaben der Adligen finanziert wurden.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurde im Zuge der wirtschaftlichen Entwicklung auch der Fächerkanon der Elementarschule erweitert. Neben den Kernbereichen der religiös-moralischen Bildung und den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen soll nach dem 1787 von v. Zedlitz verfassten Schulplan die Elementarschule nun auch gemeinnützige Kenntnisse vermitteln, zu denen neben Geographie, Verstandes- und Gedächtnisübungen, auch etwas „Naturgeschichte und Naturkenntnis“ gehörten. Dadurch sollte der Schüler in die Lage versetzt werden, später „bei ihm misslungenen Ernten oder Pflanzungen, beim Sterben seines Viehs [...] usw. die Ursachen anderswo als in der weit verbreiteten Hexerei zu suchen und zweckmäßige Mittel, dergleichen Unfälle ins künftige zu vermeiden“.⁵⁰⁹

Noch differenzierter fiel zu der Zeit der Fächerkanon am Berliner Taubstummeninstitut aus, wo nach dem 1810 von Eschke verfassten „Plan der Studien“ außerdem noch Sprachlehre, Kalligraphie, Zeichnen und Philosophie gelehrt wurden, um besonders talentierte Gehörlose für eine Entsendung an die Berliner Akademie der Künste oder in die Königlichen Schreibbüros vorzubereiten. Für den Erwerb ihres künftigen Lebensunterhalts wurden die Mädchen in den weiblichen Handarbeiten unterrichtet und die Jungen erlernten verschiedene Handwerke. Auch die Klassenstärke war dort schon viel geringer wegen der praktizierten Sprech- und Sprachübungen. Während beispielsweise am Berliner Taubstummeninstitut höchstens zehn bis fünfzehn Schüler eine Klasse besuchten, wurden noch bis zum letzten

⁵⁰⁷ Ebenda.

⁵⁰⁸ Ebenda.

⁵⁰⁹ Dreves 1997, S. 115, zit. v. Zedlitz, Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens.

Drittel des 19. Jahrhunderts in einklassigen Schulen bis zu 70 Schüler in einem Raum unterrichtet. Lediglich in den Städten bildeten sich nach 1860 mehrklassig-aufsteigende Schulen heraus.⁵¹⁰

Verschiedene Quellenfunde aus dem Geheimen Preußischen Staatsarchiv belegen für die Zeit zwischen 1806 und 1815, dass die reformerischen Ideen von Fichte und Humboldt auch von Predigern und Lehrern in den märkischen Stadt- und Landschulen rezipiert wurden und vielfältige Bestrebungen zur Verbesserung des niederen Schulwesens zur Folge hatten.⁵¹¹ Die genannten Publikationen enthalten zwar keine Anmerkungen zum Unterricht von Gehörlosen, werden aber dennoch herangezogen, um die Schnittstellen zwischen allgemeiner Schulentwicklung und Taubstummensbildung zu zeigen. Diese werden besonders deutlich bei der Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, der Methodenvielfalt und der Vielfalt der Unterrichtsgegenstände überhaupt, worauf die einzelnen Verfasser sehr detailliert eingingen. Neugebauer hebt die Initiativen einzelner Prediger hervor und bemerkt, dass die Dorfschule zu Humboldts Zeit sich auch ohne ihn gewandelt habe. Natürlich hat es auch ohne „höheren Befehl“ eine Reihe von Vorschlägen und schulpraktischen Versuchen gegeben. Aber gerade in den eben zitierten Druckschriften, die Neugebauer zwar in seinem Aufsatz kurz erwähnt, aber selbst nicht ausgewertet hat, gibt es deutliche Hinweise auf die Rezeption von Humboldts und Fichtes und sogar Literaturverweise.⁵¹² Übereinstimmung herrschte auch in der Definition der Schulfähigkeit, bezogen auf Schulalter von 5 und 14 Jahren.

Das System der Elementarbildung und deren Umsetzung in der Unterrichtspraxis seiner Dorfschule spielt in der Abhandlung eines gewissen Predigers Böhmer aus Quilitz im Kreis

⁵¹⁰ Vgl. Sauer 1998, S. 29.

⁵¹¹ Dazu zählen beispielsweise, die Schriften von folgenden Predigern: Eccius: Ueber die Schulen in Letschin, Kienitz, Wilhelmsaue und Sophienthal. Eine Zuschrift an meine geliebten Gemeinen bei der Prüfung der Schuljugend um Ostern 1813. Berlin: W. Dieterici 1813; Kühnau, Joh. Christ. Wilh.: (L.L.A.A. Magister, Erzieher und Lehrer zu Carlshoff, an der Oder) Ueber die Erfordernisse einer Schule, wenn sie eine wahre Elementarschule seyn soll. Berlin 1811.; zwei Schriften des Charlottenburger Oberpredigers Johann Christian Dressel: Zuschrift an Charlottenburgs Bewohner, bey Gelegenheit der von der Geistlichen- und Schuldeputation. Einer hochlöblichen Kurmärkischen Regierung verordneten neuen Regulirung des Schulwesens. Berlin 1812 und: Dritte und letzte Zuschrift an Charlottenburgs Bewohner in Angelegenheiten des Schulwesens zur richtigen Beurtheilung desselben. Berlin 1812; Johann Heinrich Bolte (Superintendent des Fehrbellinischen Kirchenkreises und Pfarrern zu Fehrbellin, Feldberg und Tarmow): Grundlage zum Schulplan für niedere Stadt- und Landschulen, mit besonderer Rücksicht auf die vereinigten Schulen zu Fehrbellin, Feldberg und Tarmow. Berlin: Maurer o. J.; Krause, K. H.: (Prediger zu Zorndorf und Wilkersdorf) Philoteknos und seine Schule. Ein Versuch mit wenigen Hülfsmitteln recht viel für die Jugendbildung zu leisten. Mit einer Lesetafel. Frankfurt an der Oder 1811. Desweiteren ein Schulbericht des Schulinspectors Hein über das Schulwesen in Wriezen bei Bad Freienwalde vom 25. Oct. 1815. (Alle im GSTA (PK) Pr. Br. Rep. 2B, II. Abteilung: Regierung Potsdam, Nr. 3810 „Die Vorbereitung des Unterrichts und der Erziehung in den Volksschulen“).

⁵¹² Vgl. Neugebauer 1995, S. 286.

Lebus in seiner, sogar im Selbstverlag gedruckten Abhandlung, über eine „Schullehrerconferenz“ eine große Rolle.⁵¹³ In Anlehnung an die pädagogischen Ideen von Fichte und Pestalozzi bezeichnet Böhmer als den Zweck von Erziehung und Unterricht, „das Menschliche im Menschlichen auszubilden, oder, ihn sittlich verständig und brauchbar zu machen, das heißt: dem Menschen behülflich seyn, seine Ausbildung und Bestimmung als Mensch zu erreichen“.⁵¹⁴ Hierbei verweist der Verfasser auf die pädagogischen Ideen von Schwarz, Richter, Pestalozzi und Graser und bezeichnet die „Schule“ als den Ort öffentlicher Erziehung und Bildung in Abgrenzung von der häuslichen. Hinsichtlich der Bildung unterscheidet er folgende Zuständigkeiten: Für die intellektuelle Bildung sei die Schule verantwortlich, für die physische und sittliche Bildung die Eltern und die Verhältnisse des elterlichen Hauses.⁵¹⁵

Generell fanden diese positiven Bestrebungen zur Verbesserung des Schulwesens nur an einigen wenigen Orten Widerhall. Gesellschaftliche Wirklichkeit und pädagogische Programmatik gingen häufig weit auseinander, so dass sich die Bildungsreform nur in bescheidenen Grenzen bewegen konnte. In der Regel gestaltete sich vor allem das ländliche niedere Schulwesen der Art, wie im nachfolgenden Beispiel der Dorfschule des Niederbarnimer Domdorfes Zepernick beschrieben. Der dort ansässige Pfarrer Johann Friedrich Otto, der zusammen mit dem Küster Andreas Schroeder, den Unterricht an der Ortsschule leitete, berichtete dem Oberkonsistorium im Jahre 1809 von den Schulverhältnissen in Zepernick. Die Schule sei nur eine „bloße Dorfschule“, in der die Kinder „die Buchstaben kennen, Syllabieren, Lesen, Schreiben und Rechnen und die ersten Hauptwahrheiten der Religion“ lernen würden. Insgesamt seien zehn Stunden wöchentlich für das Lesen und die Religionswahrheiten und ebenso viel für die Buchstabenlehre vorgesehen, außerdem täglich zwei Stunden fürs Rechnen und Schreiben. Otto beklagt, dass es nicht möglich sei, nach bestimmten Lehrkursen zu unterrichten, weil die Kinder über den Sommer hinweg alles wieder verlernen würden.⁵¹⁶

An diesem Beispiel zeigt sich deutlich die Schwierigkeit, die mit der Durchsetzung einer ganzjährigen Schulpflicht auf dem Lande verbunden war. Zum einen kontrollierte kaum

⁵¹³ Böhmer, o.V. (1812): Versuch zur Aufstellung des Systems der Elementarbildung in Volksschulen, nebst einer historischen Nachricht von der Anwendung derselben in der Schule zu Quilitz und von der daselbst stattgehabten Schullehrer-Conferenz. Ein Programm von Böhmer, Prediger in Quilitz. Berlin. In: GSTA (PK) Pr. Br. Rep. 2B, II. Abteilung: Regierung Potsdam, Nr. 3810 „Die Vorbereitung des Unterrichts und der Erziehung in den Volksschulen“, unpaginiert. Bei dem Ort Quilitz handelt es sich um den Besitz derer von Prittwitz, der 1814 an die von Hardenbergs gelangte und nachfolgend Neu-Hardenberg hieß. In der DDR wurde der Ort in Marxwalde umbenannt. Seit 1.1.1991 heißt er wieder Neu-Hardenberg.

⁵¹⁴ Ebenda, S. 6.

⁵¹⁵ Ebd., S. 11.

⁵¹⁶ Gerlach 2001, S. 226f.

jemand den Schulbesuch der sich häufig selbst überlassenen Kinder. Was aber am meisten die Kinder am Schulbesuch hinderte, war der Umstand, dass sie im Sommer ihren Eltern größtenteils bei der Feldarbeit halfen oder als Hütekinder arbeiteten. Dies schien zunächst auch die Familien mit gehörlosen Kindern davon abgehalten zu haben, ihre Kinder in das Königliche Taubstummeninstitut nach Berlin zu schicken. Erst nachdem der König die volle Finanzierung einiger Zöglinge übernommen hatte und diese auch noch kostenlos Kleidung, Bett und Unterkunft erhielten, stieg nach 1813 die Zahl der Aufnahmeanträge beträchtlich an. Die Eltern versprachen sich durch die Entsendung ihrer Kinder in das Berliner Taubstummeninstitut nicht nur die künftige Ausbildung zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts, sondern auch die gegenwärtige Versorgung, die in armen Verhältnissen mit zahlreichen Kindern oft nicht gegeben war.⁵¹⁷

Abschließend kann festgestellt werden, dass auf dem Lande mit der Agrar- und Bildungsreform zwar keine grundlegende Verbesserung des niederen Schulwesens erreicht werden konnte. Allerdings gelang es durch die Initiative von einigen Adligen, Schulpatronen und Pfarrern in einzelnen Gemeinden, Schulen einzurichten und so für die Einwohner ein Mindestangebot an Bildung zu sichern. In vielen anderen Gemeinden sah es aber im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts immer noch so aus, wie es der Visitationsbericht aus dem Domdorf Zepernick um 1819 beschreibt:

„Zur Verbesserung des Schulhauses, des Lehrzimmers, der Schultensilien ist noch nichts gethan worden...Der Schulvorstand kümmert sich kaum um die Schule, und die Gemeinden haben wenig Vorliebe für die Schule...Außer richtig Lesen, Schreiben, Rechnen, besonders Kopfrechnen, Singen, lehren die Lehrer die Kinder, die Dinge anzuschauen – deutlich und richtig kennen – auffassen im Gedächtnis – darstellen in Formen – vergleichen – unterscheiden – darüber urtheilen usw. Die Disziplin ist milde und ernst.“⁵¹⁸

Ähnliche Berichte über die Entwicklung des brandenburgischen Schulwesens enthält die bereits von Schmitt und Tosch (1999) ausgewertete „Acta betreffend die Übersicht der Fortschritte, welche das Elementar- und Bürgerschulwesen seit dem Jahr 1808 gemacht hat“. Das Ministerium der Geistlichen, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten begann 1830 mit Hilfe von Fragebögen, die sie an die Schulinspektoren und Superintendenten sandte, die Schulsituation in Parochien und Kreisen zu erfassen. Die ein Jahr später erfolgte Auswertung hatte eine Verbesserung der äußeren und inneren Rahmenbedingungen ergeben. Die Anzahl der Elementarschulen war auf nachgewiesene 1058 (aufgrund der

⁵¹⁷ Vgl. Wolff 2000a.

⁵¹⁸ Vgl. „Votum des Pfarrers Fischer aus Zepernick, anno 1819“, zit. nach Gerlach 2001, S. 230f.

Schulgeldeingänge) angestiegen. Ebenso hatte sich die Anzahl der ausgebildeten Lehrer erhöht. Bis Ende 1827 waren es 522 Lehrer, die am Potsdamer Lehrerseminar ausgebildet worden waren.⁵¹⁹ Auch die Qualität des Unterrichts wurde positiv eingeschätzt. So habe er sich an solchen Schulen verbessert, wo der Unterricht durch ausgebildete Lehrer erteilt werde, also „ordentlicher, angestrongter und planmäßiger“ verlaufe und „Kopf und Herz“ mehr anrege und bilde. Auch die Anwendung besserer Hilfsmittel habe dazu beigetragen, dass die Schüler eine „vielseitigere Bildung und mehr Geschicklichkeiten und Kenntnisse“ als bisher erlangten.⁵²⁰

Die Elementarschule der ärmeren Volksschichten sollte im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummunterrichts in der Provinz Brandenburg auch den künftigen Taubstummunterricht übernehmen. Doch inwieweit die Volksschule mit dem derzeitigen Entwicklungsstand auf diese neue Aufgabe vorbereitet war, wird in den nächsten Kapiteln thematisiert.

4.4.2 Unterrichtsverhältnisse im städtischen Schulwesen Berlins

Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts war das niedere Schulwesen in Berlin kaum entwickelt. Bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts war nur ein geringer Teil der schulpflichtigen Kinder in so genannte „Freischulen“ gegangen, die seit 1740 in mühevoller Kleinarbeit durch den lutherischen Armenprediger Rauch aufgebaut worden waren. Genau wie Rauch es versucht hatte mit Hilfe der alljährlich gedruckten Armenfreischulschriften die Unterstützung der Berliner Öffentlichkeit zu erreichen, warb später Eschke in der Stadt für die Taubstummbildungs-idee. Bereits 1772 bestanden schon 18 Schulen mit 1072 Schülern, von denen der größte Teil Armenschulkinder waren. Die Anzahl schwankte innerhalb eines Jahres enorm, weil viele Kinder wegen der Armut ihrer Eltern arbeiteten und so der Schule fernbleiben mussten. Unter Woellner wurden diese Schulen wieder aufgelöst.⁵²¹

Das unterentwickelte Berliner Schulwesen stand ganz im Gegensatz zu den Arbeitsanforderungen der neuen Handwerkszweige, des Schiffs- und Maschinenbaus sowie der Woll- und Seidenmanufakturen. Zu Beginn des 19. Jahrhundert waren unter den 173.000 Einwohnern etwa 11.000 Handwerker, Gewerbetreibende und Kaufleute. Die Zahl der in

⁵¹⁹ Vgl. Schmitt/ Tosch 1999, S. 46. Beide berichten, dass der Potsdamer Schulseminardirektor, von Türk, in seiner Autobiographie sogar 1500 genannt habe.

⁵²⁰ Schmitt/ Tosch 1999, S. 49.

⁵²¹ Klemm 1987, S. 49.

über 200 Berufen tätigen Gesellen, Gehilfen, Manufaktur- und Fabrikarbeiter betrug rund 35.000.⁵²² Zunächst hatte es nur an den Waisenhäusern, wie z. B. an dem Großen Waisenhaus in der Friedrichstadt, einzelne Armenschulen gegeben. Hier sollten nach Humboldts Plan auch die Berliner Gehörlosen aus ärmeren Schichten unterrichtet werden. Dahinter verbirgt sich ein ähnlicher Gedanke wie zuvor bereits vom bayerischen Schulrat Stephani geäußert, nämlich die Erziehung ständisch zu organisieren. (Vgl. dazu Kapitel 6.4) Das Königliche Taubstummeninstitut sollte weiterhin für die betuchteren Taubstummen fungieren, die Armenschule für die armen Taubstummen.

Das Berliner Stadtschulwesen befand sich am Beginn der Amtsperiode von Humboldt in einem desolaten Zustand. Die Reorganisation des Berliner Schulwesens war erst durch die am 19.11.1808 verabschiedete Städteordnung und die damit ermöglichte Konstituierung der Stadtverordnetenversammlung eingeleitet worden. Eine konsequente Umgestaltung, wie sie Wilhelm von Humboldt und seine engsten Mitarbeiter Georg Heinrich Ludwig Nicolovius und Johann Wilhelm Süvern gefordert hatten, scheiterte aber auch hier am Widerstand des Adels.⁵²³ Bisher waren Schulen vor allem durch Vereine oder Privatpersonen gegründet worden. Oftmals konnten die Armen allerdings das Schulgeld für eine dortige Unterrichtsteilnahme nicht aufbringen. Für die Betreuung der Armen, die Fürsorge der Waisenkinder und die Zahlung des Schulgeldes hatten Wohltätigkeitsvereine und Kirchen in allen Stadtteilen etwa 50 Armenkommissionen gegründet.⁵²⁴ Infolge der Übernahme des Armenwesens durch die Stadt Berlin, auf Grundlage der Kabinettsordre vom 3.5.1819, konstituierte sich auch das städtische Armenschulwesen, als damals öffentliches Elementarschulwesen und Vorläufer des späteren Gemeindeschulwesens. Den Anstoß zu einer umfassenden Berliner Schulreform hatte im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts der konservative Oberregierungsrat Ludolph von Beckedorff gegeben. Dieser hatte 1824, als gleichzeitig wirkender königlicher Kommissar, folgende Grundsätze für die Entwicklung des Elementarschulwesens festgelegt: 1. Abbau und Kontrolle der zahlenmäßig überwiegenden Parochial- und Privatschulen; 2. Ausbildung und Vermehrung der Kommunalarmenschulen, auch als Norm für die ersteren; 3. Berufung eines eigenen Stadtschulrates. Letztgenanntes erfolgte 1826 mit der Berufung des ersten Berliner Stadtschulrates Dr. Wilhelm Reichhelm unter Bürgermeister Bärensprung.⁵²⁵ Auf Initiative Reichhelms wurde am 8. Oktober 1827 in der Landsberger Straße 27 die erste Berliner Kommunalarmenschule mit 4 Klassen

⁵²² Ebenda, S. 58.

⁵²³ Klemm 1987, S. 54.

⁵²⁴ Ebenda, S. 60.

⁵²⁵ Vgl. Richter 1981, S. 51.

(zweistufige Klassen nach Mädchen und Jungen getrennt) von insgesamt 300 Schülern eingerichtet und damit die grundlegende Umgestaltung der Armenschule begonnen.⁵²⁶

Erst jetzt begann in Berlin eine eigenständige Bildungspolitik, die auch durch eine zunehmende Reglementierung des Armenschulwesens gekennzeichnet war. Und genau hier finden sich parallele Entwicklungen zwischen Armenschulwesen und Taubstummeninstitut. Beide Institutionen wurden unabhängig voneinander durch den Magistrat der Stadt bzw. das Taubstummeninstitut durch das Oberkonsistorium zum Erstellen von Jahresberichten und zur Vorlage eines Lehrplans aufgefordert. Der Stadtschulrat Reichhelm gestaltete diesen 1826 gemäß dem Wahlspruch: „Bete – voll Demut und Vertrauen und arbeite – mit Heiterkeit und Anstrengung“.⁵²⁷ Der Elementarlehrplan war bis auf den Sprachunterricht identisch mit dem vom Provinzialschulkollegium für das Taubstummeninstitut angewiesenen Lehrplan, worauf nachfolgend eingegangen wird. Zu den Unterrichtsgegenständen gehörten: Religion, Lesen, Deutsche Sprache und Rechtschreibung, Schönschreiben, Rechnen und Formenlehre, Vaterlands- und Weltkunde sowie Gesang und weibliche Handarbeiten. Beide institutionellen Zugänge zur Bildung fungierten wie im Absolutismus in erster Linie als wirksames Mittel zur Sozialdisziplinierung und zwar nicht nur durch Anpassung an gewisse Ordnungselemente, wie Stillsitzen, Aufpassen und Pünktlichkeit, sondern auch durch die Internalisierung christlicher und bürgerlicher Tugenden wie Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Fleiß.⁵²⁸

4.4.3 Schulischer Elementarunterricht am Berliner Taubstummeninstitut

Die Konstituierung der Taubstummenbildungsidee in Berlin ist das Ergebnis der Verallgemeinerungsbestrebungen von Heinicke. Erst im Zeitalter der Aufklärung rückte auch in Preußen die Ausbildung von Gehörlosen verstärkt ins öffentliche Bewusstsein. Die Initiativen dazu gehen allesamt auf Samuel Heinicke zurück, der einen maßgeblichen Anteil an der Popularisierung dieser Bildungsidee hatte. Aber schon zuvor hatte 1774 ein gewisser Magister Samuel Tiefensee, Rektor und Königlich Professor am Gröningschen Kollegium zu Stargard in Pommern, durch „die glücklichen Bemühungen, welcher Herr Heinike mit Taub- und stummgebohrnen unternimmt“ die Öffentlichkeit aufgefordert, „gleiche Versuche

⁵²⁶ Vgl. Klemm 1987, S. 64. Die Kommunalarmenschulen wuchsen zwischen 1827 auf 53 Schulen mit insgesamt 615 Klassen und 37.700 Schülern an.

⁵²⁷ Ebenda, S. 53.

⁵²⁸ Vgl. Dreves 1998, S. 93.

mit solchen elenden und hilfsbedürftigen Menschen zu unternehmen“⁵²⁹. Dazu hatte er alle seine Ämter niedergelegt und war nach Berlin gegangen, um dort ein Taubstummeninstitut einzurichten. Die preußische Regierung hatte jedoch kein Interesse an der Bildungsidee gezeigt, im Gegensatz zu Sachsen und Österreich. Auch eine weitere Bewerbung von Tiefensee wird abgelehnt.

Anders verhielt es sich dagegen bei dem Gründer des Berliner Taubstummeninstituts, Ernst Adolf Eschke. Bereits mit 14 Jahren hatte ihm sein Vater den Unterricht der jüngeren Geschwister übertragen. Während seines Jurastudiums verwendete er seine Zeit größtenteils für das Lesen der Schriften von den Philanthropen Basedow, Campe, Rochow, Rousseau, Salzmann, Sulzer, Trapp und Villaume, um nur einige zu nennen. Außerdem nahm er an philologischen Kursen teil. Es war der Wittenberger Professor Henrici, der ihn an Übersetzungen alter Sprachen herangeführte, woraus später seine Vorliebe dafür resultierte. Er widmete sich jedoch nicht nur diesen Studien, sondern besuchte Vorlesungen zur Theologie und Philosophie sowie später in Leipzig Kurse zur Anthropologie und zur Logik. Am Leipziger Institut hatte er an Unterrichtshospitationen teilgenommen und bei einem privaten Besuch Heinicke Tochter Juliane Caroline Tugendreich kennengelernt.⁵³⁰ Von seinen ersten Unterrichtserfahrungen mit Gehörlosen berichtete Eschke später in seiner ersten umfangreichen Publikation „Über Stumme“ von 1791.⁵³¹ Eschke hatte sich bereits in seiner Jugend für pädagogische Fragen interessiert, war jedoch auf den Unterricht von Gehörlosen erst nach seinem Jurastudium bei einem Besuch des Kaiserlich-Königlichen Taubstummeninstituts Wien aufmerksam geworden.⁵³² Danach folgten Hospitationen am Institut von Heinicke in Leipzig, woraus sich auch private Kontakte zur Familie Heinicke ergaben. Aus Ahlemanns Biographie geht hervor, dass sich Eschke zu dieser Zeit für die Schriften von Wallis und Heinicke sowie Ammans Dissertation „Dissertatio de loquela. Amsterdami 1700“ interessiert haben soll.⁵³³ Auch mit dem Gründer des Pariser Taubstummeninstituts Abbé de l' Epée hatte Eschke durch einen Briefwechsel in Verbindung gestanden. Eschke berichtete in seinen „Kleinen Beobachtungen über Taubstumme. Fünfter

⁵²⁹ Berlinische Zeitungen von Staats- und gelehrten Sachen, bei Haude und Spener, vom 6. October 1774, Num. 120.

⁵³⁰ Die biographischen Angaben zu Eschke wurden der Schrift von Ahlemann, o. V.: Herr Professor Eschke und das von ihm gestiftete, jetzt Königl. Taubstummen-Institut zu Berlin. Berlin 1801, S. 84ff. entnommen. Ahlemann machte die Bekanntschaft Eschkes während seiner Zeit als Feld- und Garnisonsprediger in Berlin und war häufiger Besucher des Instituts. Anschließend wirkte er an der Hauptkirche zu St. Marien in Frankfurt (Oder) als Archidiakonus.

⁵³¹ Eschke 1791a, S. 44.

⁵³² Eschke, Ernst Adolf: Zweiter Versuch eines practischen Beitrages zum allgemeinen Unterricht für Kinder von fünf bis fünfzehn Jahren. Königsberg 1791. (Eschke 1791b)

⁵³³ u. a. mit den „Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache in Briefen“, die im Jahre 1778 erschienen waren oder auch mit dem Aufsatz über die „Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache“ aus dem Jahre 1784.

Versuch“⁵³⁴, dass er nicht nur de l' Epées Schriften „La véritable maniere d' instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue experience“ und „Institution des Sourds et Muets, par la voye des signes méthodiques“ mehrmals gelesen habe, sondern sich mit dem Verfasser auch selbst unterhalten habe. Über diese Begegnung existieren jedoch keine Hinweise in den gesichteten Archivalien.

Kurz nachdem Eschke und die Tochter Heinickes geheiratet hatten, gingen sie er auf Empfehlung von Heinicke nach Berlin. Dort wollte Eschke 1788 eine Taubstummenanstalt nach Leipziger Vorbild einrichten.⁵³⁵ Das Königliche Oberschulkollegium hatte aber dessen Bitte um Unterstützung zur Errichtung einer „Erziehungsanstalt für Taubstumme“ abgelehnt. In der Begründung hieß es, dass die finanziellen Mittel zunächst zur Hebung des Bildungsstandes der Landschulen gebraucht werden würden.⁵³⁶ Nach langwierigen Verhandlungen verfügte aber schließlich das Königliche Oberschulkollegium am 2. Dezember 1788, dass Ernst Adolf Eschke mit dem privaten Unterricht von drei taubstummen Kindern im Haus Linienstraße 110 beginnen könne und ihm dafür eine Besoldung von 150 Reichstalern jährlich, vom 1. September des Jahres an, gewährt werde.⁵³⁷ Der Unterricht erfolgte zunächst ohne einen besonderen Lehrplan. Allerdings war Eschke am 15. Juli 1788 von den Ministern Wöllner und Meierotto aufgefordert worden, anzuzeigen, welche Schüler sich bei ihm zum Unterricht gemeldet hätten und „welche Bücher er zur Grundlage des Unterrichts zu nehmen, und welche Methode er dabei zu befolgen gedenkt“.⁵³⁸ Eschke gab an, nach der Lehrart seines Schwiegervaters Samuel Heinicke unterrichten zu wollen. Von ihm allein habe er die Kunst und Wissenschaft, Taubstumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen zu unterrichten, vollkommen gelernt und „auch schon einige Taubstumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen glücklich unterrichtet, und sie nicht allein lesen, schreiben und sprechen, sondern auch Moral, Religion und alle nöthigen Wissenschaften mit Beyfall gelehrt“.⁵³⁹ Im Unterricht verwandte Eschke eine von Heinicke im Jahre 1780 verfasste Fibel. Es handelt sich hierbei um Eschkes

⁵³⁴ Berlinische Monatsschrift. 28. Band (1796), S. 270.

⁵³⁵ Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz GStA (PK) Berlin I. HA Rep. 76 alt Abt. I Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, Nr. 541 „Das Königliche Oberschulkollegii wegen des in Berlin etablirten Taubstummen-Instituts Vol. I 1788-1798“ (Abk. GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol., pag.), pag. 44. Heinicke hatte auf dem von ihm ausgestellten Zeugnis (datiert vom 16. März 1788) bescheinigt, dass Eschke durch ihn einen erfolgreichen Unterricht erteilt bekommen habe.

⁵³⁶ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol. I, pag. 43, Diensts Schreiben des Oberschulkollegiums vom 3. Mai 1788. Für die Verbesserung des Landschulwesens hatte von Zedlitz 31250 Talern beantragt, wovon nicht einmal ein Drittel der Summe von Friedrich Wilhelm II. genehmigt worden war. Damit konnte das angekündigte Reformprogramm des Oberschulkollegiums nur völlig unzureichend durchgesetzt werden. (Vgl. Richter 1981, S. 7)

⁵³⁷ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol. I, pag. 10.

⁵³⁸ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol. II, pag. 30.

⁵³⁹ Ebenda.

1811 veröffentlichtes „Neues A,B,C Sylben- und Lesebuch, nebst einer Anweisung das Lesen in kurzer Zeit auf die leichtere Art und ohne Buchstabiren zu lernen“. Später entwickelte er eigene Lehrbücher. Auch den vom Blindenlehrer August Zeune entwickelten „Planiglob“ setzte er im Geographieunterricht ein.⁵⁴⁰ Im Jahre 1798 zählte das Institut bereits sechs Privatzöglinge, die vorwiegend aus armen Verhältnissen stammten.⁵⁴¹

Das Fortbestehen der Anstalt war von Anfang an abhängig von öffentlichem Interesse und gesellschaftlicher Anerkennung, weil dies nicht nur eine kontinuierliche Schülerzahl sicherte, sondern vor allem die hauptsächlich aus privaten Spenden erfolgte Finanzierung. Als großer Vorteil erwies sich hierbei, dass Eschke in Berlin schnell heimisch geworden war und sich in zahlreichen philosophischen und literarischen Zirkeln bewegte. In dieser Zeit hatte er mit seiner umfangreichen Publikationstätigkeit begonnen. Es entstanden umfangreiche Monographien und eine Vielzahl von Aufsätzen zur „Seelen- und Sprachlehre“, aber auch zu medizinischen, literarischen und medizinischen Themen. Am Ende des 18. Jahrhunderts erschienen auch Lehrbücher und Aufsätze zum Unterricht von Gehörlosen.⁵⁴² Sein schriftstellerisches Werk umfasst mehr als 120 Aufsätze und Monographien. Diesem war es vor allem zu verdanken, dass die Bildungsbedürftigkeit der Gehörlosen und deren besondere Kommunikationssituation in das Licht einer breiteren Öffentlichkeit rückten. Eschke erachtete es als besonders wichtig, „den Blick des Publikums auf die mitleids- und beklagenswürdige Klasse stummer Personen hinzulenken“⁵⁴³ und darauf aufmerksam zu machen, dass die Ausbildung von Gehörlosen „keine geringe Beschäftigung, sondern ein, die ganze Menschenwelt höchst interessirender, wichtiger Gegenstand“ sei.⁵⁴⁴ Dem „Publikum“ teilte er mit, „was wirklich schon geschehen ist und noch geschehen soll“. Nach dem Vorbild seines Freundes Salzmann, der das Philanthropin Schnepfenthal leitete, wollte Eschke auch „Nachrichten von dem Berlinischen Institut für Taubstumme“ herausgeben, aber im Gegensatz zu ihm, nicht andere zur Nachahmung aufrufen.⁵⁴⁵ Demnach setzte sich Eschke also nicht für weitere Institutsgründungen ein, sondern war vor allem bestrebt, die Erweiterung seiner eigenen Anstalt voranzutreiben, so wie es Heinicke auch geplant hatte.

⁵⁴⁰ Ernst Adolf Eschke: Abcbuch für Taubstumme. Berlin 1811; Lesebuch für Taubstumme. Berlin 1796/1805; Grammatische Kleinigkeiten, Berlin 1801.

⁵⁴¹ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 542, pag. 54.

⁵⁴² Eine Übersicht dazu enthält die Publikation von Jürgen Synwoldt: Pädagogen als Gestalter des Sonderschulwesens. 14 Lebensbilder. Hg. Verband Deutscher Sonderschulen e. V., o. J., S. 9ff.

⁵⁴³ Eschke 1791a, S. 4.

⁵⁴⁴ Ebenda, S. 59f. Eschke zählte zahlreiche Förderer und Freunde, so die Geh. Oberfinanzräte Geiseler und von Burghof, Geheimrat Rosenstiel, Oberkonsistorialrat Gedike und Bibliothekar D. Biester, außerdem Staatsminister Baron v. Heinitz und Geh. Kabinettsrat Menken und Beyer, den Präsidenten von Irwing sowie aus dem Ausland den Kammerherr von Hennings, die Professoren Reimarus und Hufeland (Ahlemann 1801, S. 75f.)

⁵⁴⁵ Eschke 1791a, S. 206.

Die große Popularität hatte das Institut vor allem deshalb errungen, weil Eschke erfolgreich die Bildungsfähigkeit von Gehörlosen nachgewiesen hatte, wie aus einem Aufnahmegesuch hervorgeht. Darin wird bemerkt, dass Eschke „wirklich bewiesen hat“, Gehörlosen „das Schreiben, Lesen und Sprechen, nebst den Grundsätzen der Moral und Religion mit dem besten Erfolge“ beibringen zu können.⁵⁴⁶ Eschkes Publikationstätigkeit hatte einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung der Bildungsidee geleistet. Davon hatte sich auch Friedrich Wilhelm III. mehrfach überzeugen können. Schließlich hatte dieser 1798 das Grundstück in der Linienstraße 85 gekauft und es Eschke mit Wohnung und Unterrichtsräumen zur kostenlosen Nutzung überlassen. Von diesem Zeitpunkt an trug die Einrichtung den Namen „Königliches Taubstummeninstitut zu Berlin“ und fiel in die Zuständigkeit des Königlichen Oberschulkollegiums/Oberkonsistoriums.⁵⁴⁷ Nach dessen Auflösung fiel das Taubstummeninstitut ab 1807 in die Zuständigkeit des neu eingerichteten „Departements des öffentlichen Unterrichts“ beim Ministerium des Innern. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden alle Verwaltungsangelegenheiten des Instituts unmittelbar durch das Königliche Departement des öffentlichen Unterrichts geregelt, so auch ein Teil der Finanzierung, d. h. die Besoldung der Lehrer und die Aufwendungen zum baulichen Erhalt und Nebenkosten. Diese Aufgabe fiel in das Ressort des Königlich Kurmärkischen Regierungsassessors Geiseler, wie einem Schreiben, vom 18. September 1809, über Zuwendungen der Blinden- und Taubstummeninstitute hervorgeht.⁵⁴⁸ Die Versorgungs- und Unterrichtskosten wurden aus Legaten und den Einnahmen aus Eschkes Publikationstätigkeit, sogar aus seinem Privatvermögen bestritten.

Im Jahre 1809 übergab das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht die Verwaltungsangelegenheiten des Instituts an die „Geistliche und Schuldeputation“ der Königlichen Regierung in Potsdam.⁵⁴⁹ Im dortigen Konsistorium übernahmen der Oberkonsistorialpräsident Natorp und der Oberkonsistorialrat Nolte die Bearbeitung der Unterrichtsangelegenheiten des Taubstummeninstituts. In dieser Zeit begann eine verstärkte Reglementierung des Instituts, die sich besonders auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts und auf die Institutionalisierung der Lehrerbildung auswirkte.

⁵⁴⁶ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol.I, pag. 66f.

⁵⁴⁷ GStA (PK) Rep. 76 alt, Nr. 541, Vol.II, pag. 1-16.

⁵⁴⁸ Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLha) Potsdam, Pr. Br. Rep. 34, Provinzial-Schulkollegium Berlin Bd. 1 Nr. 1304 „Die Errichtung einer staatlichen Pr. Unterrichts- und Erziehungsanstalt für Taubstumme zu Berlin“, pag. 7-8. (Abk. BLha Potsdam Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag.)

⁵⁴⁹ BLha Potsdam Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 2-3; Schreiben des Departements vom 20. Juli 1809 an den Königl. Regierungspräsidenten Herrn von Vincke zu Potsdam. vgl. zur Bildungsorganisation in Preußen Müsebeck 1918.

4.5 Die Rolle von „Öffentlichkeit“ bei der Herausbildung eines öffentlichen Schulwesens

Der Begriff „Öffentlichkeit“ existierte vor dem 18. Jahrhundert in keiner europäischen Sprache. In Deutschland entwickelte sich eine feste Bezeichnung für diesen Sachverhalt erst im Übergang zum 19. Jahrhundert.⁵⁵⁰ Kommunikationsgeschichtlich kann nach Schiewe (2004) mit „Öffentlichkeit“ zweierlei gemeint sein:

- „a. die prinzipielle Zugänglichkeit von Kenntnissen, Themen, Meinungen, Fakten, Institutionen, Kompetenzen usw. für alle Menschen innerhalb eines bestimmten politischen Systems und
- b. eine bestimmte Formation der Gesellschaft, in der sich Meinungen bilden, durch die diese Gesellschaftsformation ihre Identität erhält, und in der diese Meinungen die Funktion einer eigenständigen politischen Kraft beanspruchen.“⁵⁵¹

Als weitere Bedingungen für das Entstehen von Öffentlichkeit, auch im Sinne der politischen Mitwirkungsform innerhalb einer Gesellschaft, benennt Schiewe eine gemeinsame Sprache und bestimmte Schriftformen zu ihrer Verbreitung, die zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert entstanden sind.⁵⁵² Genau in dieser Zeit findet ein Bedeutungswandel des Begriffs von „Öffentlichkeit“ unter dem Einfluss des „publicus“⁵⁵³ statt, dass durch die verstärkte Rezeption des römischen Rechts in Deutschland an Einfluss gewinnt. Im Gegensatz zum Privaten verändert sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts der Begriff im Sinne von „staatlich“. Dennoch war „Öffentlichkeit“ um 1800 noch kein Begriff im Verständnis einer Begriffsgeschichte.⁵⁵⁴

Schließlich führten die bildungspolitischen Absichten der Aufklärung und die verstärkte Rezeption der französischen Revolution dazu, dass eine neue Dimension des Öffentlichkeitsbegriffes hinzukam. Während bei Adelung „Öffentlichkeit“ eine Kategorie ist, die das Gegenteil von „Heimlichkeit“⁵⁵⁵ bezeichnet, wird sie von dem Pädagogen Campe mit dem Begriff „Publizität“ übersetzt.⁵⁵⁶ In Entlehnung des französischen „publicité“ wurde das

⁵⁵⁰ Vgl. Schiewe 2004, S. 28.

⁵⁵¹ Schiewe 2004, S. 281.

⁵⁵² Vgl. ebenda, S. 281f.

⁵⁵³ „Publicus“, im Lateinischen auch entsprechend von „publicum“ meint „einerseits das Gebiet, Eigentum und Einkommen der res publica, andererseits eine nicht näher qualifizierte Öffentlichkeit im Gegensatz zum Haus“ (Hölscher 1978, S. 430. Der Begriff „Publicum“ erfuhr im Mittelalter eine etwas konkretere Zuschreibung für Staatsangelegenheiten im Ganzen.

⁵⁵⁴ Schiewe 2004, S. 47.

⁵⁵⁵ Ebenda, S. 45.

⁵⁵⁶ Ebd., S. 46.

Wort mit der Bedeutung von „Denk-, Rede-, Schreib- und Pressefreiheit“ benutzt.⁵⁵⁷ In diesem Rahmen entstand eine Vielzahl von Publikationen, die philosophische, sprachphilosophische und pädagogische Themen ansprachen. Immerhin nennt Brachmann (2010) für die Zeit um 1800 nahezu 1000 Autoren mit fast 10.000 Monografien, Sammelbänden, Abhandlungen, Zeitschriften oder Nachschlagewerken zu pädagogischen Themen.⁵⁵⁸

Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens war begleitet durch übergreifende regionale, nationale und internationale Kommunikationsnetze, die ihren Ursprung in den sogenannten „Aufklärungsgesellschaften“ hatten.⁵⁵⁹ Ohne diese Kommunikationszusammenhänge, in Form von Briefwechseln, Unterrichtsvisitationen, öffentlichen Prüfungen und dem regen Austausch in Zeitschriften wäre eine so rasche Popularisierung der Bildungsideen der Aufklärung vermutlich nicht möglich gewesen. Hinzu kamen die zahlreichen Lesegesellschaften, Salons, Geheimgesellschaften und öffentlichen Treffpunkte auf Märkten, in Gärten, Parks, Theatern und Konzerten.⁵⁶⁰

Die Taubstummensbildungsidee populär zu machen, war zunächst eine der größten Herausforderungen für die ersten Institutsdirektoren. Hierbei ging es nicht nur um das Werben von geeigneten Schülern für den Unterricht an ihren Einrichtungen und von privaten Spendern für dessen Finanzierung, sondern auch darum, wie künftig der Umgang mit den irrigen Annahmen über die Bildsamkeit von Gehörlosen umgegangen werden soll. In diesem Teil der Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen für die Popularisierung der Bildungsidee vorhanden waren und auf welcher Basis sich die bildungspolitischen Diskurse überhaupt entwickeln konnten. Es wird vermutet, dass sich das häufig als ‚Geheimniskrämerei‘ der Taubstummenspädagogen bezeichnete Verhalten als kontraproduktiv für die gerade nach der französischen Revolution entstehende öffentliche Meinung erweisen sollte und damit den Verallgemeinerungsprotagonisten Graser und Stephani die Argumente für die Reform der Taubstummensbildung lieferte. Weiter wird vermutet, dass mit dem Einwirken politischer Aufklärungsideen auch die politische Dimension der Bildungsidee erst am Ende des 18. Jahrhunderts erkannt wird und sich dementsprechend die Veröffentlichungen der Taubstummenslehrer auch ein breiteres Publikum wandten, wie es u. a. bei Eschke, dem Berliner Taubstummensinstitutsdirektor und vielseitigen Publizisten zu beobachten war.

⁵⁵⁷ Ebd., S. 52.

⁵⁵⁸ Brachmann 2010, S. 11. Vgl. ausführlich dazu Brachmann 2008.

⁵⁵⁹ Vgl. Schmitt 2007, S. 18.

⁵⁶⁰ Vgl. ebenda.

Trotz der zahlreichen Publikationen der ersten Taubstummeninstitutsdirektoren erfährt die Taubstummenbildungsidee ihren Höhepunkt in der Popularität erst in der Wirkungszeit der Verallgemeinerungsbewegung um Graser und Stephani. Die Volksschulpädagogen werden selbst Gestalter eines Veränderungsprozesses in der pädagogischen Publikationslandschaft, die ihnen eine neue öffentliche Wirksamkeit ermöglicht. Nach der Jahrhundertwende dominierten die Volksschullehrer die pädagogische Journalistik, zwischen 1810 und 1840 sind immerhin 25 von 35 neu eingeführten Zeitschriften dieser Gruppe zuzuordnen.⁵⁶¹ Im Unterschied zu den Diskursen der Aufklärung, die bestimmt sind von einer Vielfalt an anthropologischen, philosophischen, sprachphilosophischen und pädagogischen Themen, verengt sich nun der Diskurs auf didaktisch-unterrichtswissenschaftliche Beschreibungen als Teil der Erkenntnissuche von einschlägigen Professionellen.⁵⁶² Für diese Zeit gab es im Unterschied zu den Volksschullehrern keine eigenständige Zeitschrift für die Taubstummenlehrer. Zahlreiche Dispute zur Realisierung der Verallgemeinerungsidee wurden zwischen Taubstummen- und Volksschullehrern in der „Allgemeinen Schulzeitung“ ausgetragen. (Vgl. Kap. 6.1) Erst mit der weiteren Ausbildung des Berufsstandes des Taubstummenlehrers erhielten die Fachvertreter 1856 eine eigene Zeitschrift mit dem Titel „Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“.

⁵⁶¹ Brachmann 2010, S. 21.

⁵⁶² Ebenda, S. 38.

5 Elementarbildung in zweisprachiger Unterrichtspraxis am Königlichen Taubstummeninstitut in Berlin 1788-1811 unter Ernst Adolf Eschke

Während in den vorangegangenen Jahrhunderten die Bildungsversuche mit hörgeschädigten Kindern eher spontanen Intentionen der selbsternannten Taubstummenlehrer folgten, verstärkte sich im Zuge der Institutionalisierung der Hörgeschädigtenbildung der Ruf nach einem einheitlichen Unterrichtsvorgehen mit entsprechenden Lehrplänen. Galt bis dahin die Unterrichtung Gehörloser als eine geheime Kunst, die sich vorwiegend auf den Privatunterricht einzelner Personen beschränkte, so wurde sie mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts durch die wachsende Institutionalisierung zunehmend zu einer öffentlichen Angelegenheit.⁵⁶³ Hierbei stand die Gründung königlicher Taubstummeninstitute im Zusammenhang mit der Etablierung eines neuzeitlichen Bildungswesens im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert, die fast zeitgleich in mehreren deutschen Staaten geschah.⁵⁶⁴ Zu diesem Zeitpunkt war die Bildungspolitik in einen eher defensiv gestalteten Modernisierungsprozess eingebunden, bei dem sich im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert das neuhumanistische Bildungsideal mehr und mehr durchsetzte und die pädagogischen Ideen der Aufklärung zurückdrängte.

In der Bildungspraxis zeigte sich mit großer Deutlichkeit, welchen Stellenwert der Staat künftig der öffentlichen Erziehung zugedachte. Diese hatten ihren Ursprung in den am Ende des 18. Jahrhunderts dominierenden Brauchbarkeits- und Nützlichkeitsvorstellungen, in denen Gehörlose als selbstständige und selbsttätige Mitglieder der Gesellschaft angesehen wurden, die künftig ihren Lebensunterhalt bestreiten können und nicht auf Almosen angewiesen seien. Von einer gesellschaftlichen Partizipation im Sinne eines individuellen Rechts auf kulturelle Teilhabe waren diese Vorstellungen weit entfernt, obschon die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als individuelles Recht bezeichnet wurde. In den europäischen Ländern existierte, geprägt durch ein römisch-christliches Menschenbild und auf der Grundlage des Römischen Rechts, bereits sehr früh die Vorstellung von einem ‚subjektiven Recht‘ in einer ‚objektiven Ordnung‘.

5.1 Theoretische Grundlagen der sprachlichen Bildung bei Taubstummen

Das Programm zur Vervollkommnung des Menschen durch Sprache und Bildung enthielt zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis zu einem gewissen Teil auch die Aufforderung zur

⁵⁶³ Vgl. Wolff 2000.

⁵⁶⁴ Vgl. Nipperdey 1998, S. 32.

Selbsttätigkeit und zur Selbstvervollkommnung.⁵⁶⁵ Individuelle Gesichtspunkte fanden in den Erziehungstheorien stärkere Beachtung. So betrachtete z. B. Johann Gottlob Fichte die Anregung zur Selbsttätigkeit in seiner Beschreibung „Vom Wesen der neuen Erziehung“ sogar als erstes „Hauptstück der Kunst“, hier gemeint ‚Erziehungskunst‘. Nach Fichte sei die eigene geistige Tätigkeit des Zöglings ein Lernen a priori nach festgelegten Regeln, das schließlich Erkenntnisse unter der Voraussetzung hervorbringe, dass Bildung sich nicht an der historischen Beschaffenheit der Dinge orientiere, sondern an den höheren und philosophischen Gesetzmäßigkeiten. Die Folge sei: „Der Zögling lernt“.⁵⁶⁶ Die Beantwortung der Frage, wie sich dieses individuelle Lernen in der konkreten Unterrichtspraxis gestaltete, steht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Den Ausgangspunkt bilden die theoretischen Grundüberlegungen Eschkes zur Unterrichtsgestaltung und Sprachausbildung. Hierbei wird insbesondere seine Positionierung im Hinblick auf die didaktisch-methodischen Überlegungen nach der Emanzipation von seinem Ziehvater Heinicke hinterfragt. Inwieweit die Elementarbildung an seinem Institut auch „Elementarbildungsmethode“ in der Lesart Pestalozzis war, steht ebenso zur Diskussion, wie die Frage, ob und wie es ihm gelang, den Widerspruch zwischen individuellen Lern- und Kommunikationsbedürfnissen seiner Schüler und einer utilitaristisch geprägten gesellschaftlichen Erwartungshaltung, die Bildung immer stärker nach Effizienz maß, aufzulösen.

Das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben wurde in der Zeit der Aufklärung stärker in den Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen mit Gehörlosen gerückt. Sie finden in den Alphabetisierungsprogrammen und in den ersten Schulpflichtregelungen ihren gesetzlichen Niederschlag, auf die bereits in Kapitel 4.2.2 verwiesen wurde. Diese wiederum hatten als Ziel, das Erlangen gesellschaftlicher Brauchbarkeit und Nützlichkeit. Im Unterschied zu den allgemeinen Schulen gibt es über den Alphabetisierungsgrad von Gehörlosen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine konkreten statistischen Angaben. Nachgegangen wurde der Frage, auf welchem Weg die Sprachkompetenz im Unterricht erworben werden sollte, ob es in dem Zusammenhang bereits nähere methodische Ausführungen auch zum Leseunterricht gab.

5.1.1 Der pädagogische Adressat

Der Gehörlose als pädagogischer Adressat stand im Mittelpunkt der Bildungsaufgaben des

⁵⁶⁵ Einen besonderen Stellenwert hatte das Prinzip der Selbsttätigkeit im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts, so z. B. bei Rousseau, Pestalozzi, Niemeyer und Fichte.

⁵⁶⁶ Fichte 1924, S. 24f.

von Eschke neu gegründeten Taubstummeninstituts in Berlin. Welche Klassifikationen Eschke hierbei vornahm und welche diagnostischen Verfahren er verwendete, soll nachfolgend dargestellt werden. Gefragt wurde, ob Eschke sich genau der Verfahren bediente, wie bereits sein Ziehvater Heinicke und ob er für seinen Unterricht eine den gesellschaftlichen Entwicklungen modifizierte Aufgaben- und Zielstellung vorsah. Von besonderem Interesse war, aus welcher Perspektive er den pädagogischen Adressaten betrachtete, denn Eschke behauptete von sich, dass er kein Pädagoge, sondern eher ein Psychologe sei. Hier legte er besonderen Wert darauf, das Seelenleben und die Sprachentwicklung des Taubstummen zu beobachten, um daraus die Ziele und Aufgaben seines Unterrichts abzuleiten. An dieser Stelle ist festzustellen, dass Eschke schon aufgrund seiner Klientel dem Verhältnis von Sprache und Bildung einen besonderen Stellenwert, das Alphabetisierungsprogramm bei Taubstummen eine ganz andere Methoden erforderte, die sich aus der sprachlichen Entwicklung ableiten ließen. In der Entgegnung auf Kant, worauf in Kap. 2.5 bereits ausführlich eingegangen wurde, hatte Eschke betont, die Bildung von Taubstummen sei eine „äußerst schwere“ und erfordere eine „von allen allgemeinen Regeln abweichende[n] Didaktik“ und niemand könne die Schwierigkeiten des Unternehmens einschätzen, der sich nicht selbst daran versucht habe.⁵⁶⁷

Nach den Vorstellungen Eschkes sollte die „Bildung und Erziehung“ solchen Personen dienen, „denen die Sprache mangelt, welche entweder ohne Gehör geboren wurden; oder dasselbe in ihrer ersten Kindheit verloren haben“. Als „Taubstumme“ bezeichnete Eschke „Kinder, welche ohne Gehör gebohren werden, oder die dasselbe in frühester Jugend, ehe sie vollkommen der Sprache fähig wurden, verlieren, sonst aber keinen Fehler an den anderen Sinnen und Sprachwerkzeugen haben“. ⁵⁶⁸ Den Ausgangspunkt seiner Differenzierungen bildete der Hinweis auf den, seiner Meinung nach, ausreichend bewiesenen Zusammenhang von Taubheit und Stummheit, worin der „gänzliche Mangel des Gehörs hinreichend ist, taubgebohrene oder im zarten Alter taubgewordene Personen stumm zu machen“. ⁵⁶⁹

Schon 1791 benannte Eschke in seinem umfangreichen Werk „Über Stumme“ die ersten diagnostischen Untersuchungen, die mit dem Gehör vorzunehmen seien. Unterschieden werden sollten „Hörendstumme“ von „Taubstummen“. Gefragt wurde, welcher Mittel sich Eschke bei der Differenzierung bediente. Zunächst legte er fest, dass eine Untersuchung des Gehörs unter Ausschluss aller Erschütterungen erfolgen müsse, wenn ein Kind nur lallen und

⁵⁶⁷ Eschke 1791a, S. 39ff.

⁵⁶⁸ Ebenda.

⁵⁶⁹ Eschke 1791a, S. 38.

keine vorgesagten Töne oder Wörter nachahmen würde. Wenn das Kind in der Lage sei, in mehreren Proben weder das Klingeln einer Glocke, noch Pfeifen oder Rufen vernehmen zu können, müsse davon ausgegangen werden, dass es völlig gehörlos sei. In dem Zusammenhang verwies Eschke auf die Differenzierung von Taubheitsgraden. Einige Gehörlose würden starke Erschütterungen oder Töne wahrnehmen, andere sogar starke Geräusche oder Töne, aber keine zischenden oder sanften Töne. Diese seien noch schwieriger zu unterscheiden. Einzelne von ihnen hätten es sogar geschafft, Töne nachzusprechen, allerdings nicht die „schleifenden, zischenden und Nasensilben“. Wörter waren nur denen verständlich, die sie längere Zeit kannten. So sei aber generell ein vollkommenes Gehör zum Erlernen einer vollkommenen Sprache notwendig.⁵⁷⁰

Die genaue Feststellung der Hörgrade begründete Eschke als notwendig, um Taubstumme vor „vernunftswidrigen Lehrarten“ und „grausamen Misshandlungen“ bewahren zu können, was er als hauptsächlichen Zweck des Taubstummenunterrichts bezeichnete. Dennoch praktizierte auch Eschke bei seinen Schülern den Galvanismus.⁵⁷¹ Doch er wandte sich gegen bestimmte Praktiken der Medizin, wie z. B. chirurgische Eingriffe, zu deren Opfer er sich selbst zählte. Eschke berichtete, dass ihm im Kindesalter durch „unwürdige Söhne des Aesculaps“ die Zunge verstümmelt worden sei, was ihm das Erlernen der Sprache sehr erschwert habe und nur durch unermüdlichen Fleiß habe er noch sprechen gelernt.⁵⁷²

Auch eine Unterrichtsmethodik, die dem Erkenntnisprozess des Gehörlosen nicht förderlich sei, lehnte er ab.⁵⁷³ Das Aufgabenfeld der Pädagogik in der Abgrenzung von der Medizin betrachtete Eschke folgendermaßen: Es umfasse die Bildung und Ausbildung von Gehörlosen zu brauchbaren und nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft. Eschke hoffte, dass es jeder für ein „verdienstliches Werk hielt“, solche „unglücklichen Geschöpfe zu glückseeligen Erdnern zu bilden“, mehr noch, sie zur „Glückseeligkeitswürdigkeit“ zu bringen.⁵⁷⁴ Diese Wortschöpfung hatte Kant häufig in seinen philosophischen Abhandlungen verwendet und Eschke nutzte sie, um mit ihr die Bildungsfähigkeit der Gehörlosen zu begründen, aus der er schließlich ihre Bildungsbedürftigkeit und die Legitimation seiner eigenen Tätigkeit ableitete. Denn es heißt weiter bei Eschke, dass die Gehörlosen „ohne Bestand, sonst blosse Menschenfiguren“ bleiben würden, schlimmer noch „Thiere, die ihrem Instinkt folgen, sich durch Zwang und Furcht zähmen lassen“ und auch sonst die Gesetze

⁵⁷⁰ Eschke 1791a, S. 48ff.

⁵⁷¹ Vgl. Eschke 1803. Eschke hatte zum medizinischen Bereich eine besondere Verbindung durch seinen Sohn, der am Taubstummeninstitut der Anstaltsarzt war. Er selbst hatte sich mit dem Thema „Galvanische Versuche“ auseinandergesetzt und dazu das gleichnamige Buch veröffentlicht.

⁵⁷² Eschke 1791a, S. 45.

⁵⁷³ Ebenda.

⁵⁷⁴ Eschke 1791a, S. 59.

übertreten würden. Der Gehörlose wurde hiermit von Eschke auf die Stufe des Tieres gerückt, um ihn mittels pädagogischer Intervention wieder zum Menschen zu erheben.⁵⁷⁵

5.1.2 Eschkes Annahmen über die psychische und sprachliche Entwicklung von Taubstummen

Die Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung wurde bestimmt von zwei Visionen: dem Traum individueller Erziehung und der Idee einer universellen Methode. Der Begriff der Individualität wurde im Zusammenhang mit dem wachsenden Interesse an der Erforschung des Menschen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch für die Pädagogik bedeutsam. Einen großen Anteil hatte daran die Ausdeutung des „Émile“ von Rousseau, der ausgehend von der Würde des Menschen die Respektierung seiner Individualität bekräftigte. Die Menschen seien in ihrer natürlichen Ordnung gleich, allein die Natur habe ihn dazu bestimmt als Mensch zu leben. Zu leben, das sei die Kunst, die ein Erzieher seinem Zögling beibringen müsse, so auch nachzulesen bei Eschke.⁵⁷⁶ Das eigentliche Studium nach Rousseau bestünde in der Kenntnis der menschlichen Verhältnisse.⁵⁷⁷ Im Unterschied zu Comenius ging Rousseau nicht von einer gottgewollten Ordnung aus, sondern von einem Postulat der Natürlichkeit des Menschen. Humboldt erweiterte den Erziehungsbegriff, in dem er die Zielstellung verifizierte. Nicht mehr ein nach dem comenianischem Prinzip „alle alles zu lehren“, sondern eine klare Begrenzung auf eine Allgemeinbildung stand bei ihm im Vordergrund, nicht eine gottgewollte Ordnung wie bei Comenius, sondern eine Ordnung des Wissens schwebte ihm vor.

In diesen Vervollkommnungsprojekten aufklärerischer Erziehungskunst nahmen Gehörlose wegen ihrer sprachlichen Situation einen besonderen Platz ein. Schon Eschke sah „die Vervollkommnung des Zustandes“ als sein „Hauptgeschäft des Lebens“ an, bei dem es eine besondere Verknüpfung von Sprache und Bildung ging.⁵⁷⁸ Obwohl Eschke umfangreiche sprachwissenschaftliche Studien trieb, gab es von seiner Seite nur wage Versuche einer bildungstheoretischen Grundlegung von Sprache, vielleicht auch deshalb, weil er sich selbst eher als Psychologe verstand.

Obwohl die Protagonisten der Taubstummensbildung, wie de l'Épée und Eschke, unter dem Einfluss der philanthropischen Erziehungsbewegung standen, ist zu fragen, ob in ihren

⁵⁷⁵ Ebenda, S. 59f.

⁵⁷⁶ Ebenda, S. 60.

⁵⁷⁷ Vgl. Rousseau 1980, S. 26f.

⁵⁷⁸ Eschke 1791a, S. 60.

Vervollkommnungsprojekten das Individuelle eine Rolle spielte oder ob nicht gerade das besondere Verhältnis von Sprache und Bildung, von Muttersprache aus der Natur des Zöglings und der gesellschaftlich erwarteten Laut- bzw. Schriftsprachkompetenz zwangsläufig zu einer Pädagogisierung führen musste, die den Schüler auf ein Objekt pädagogischer Modifikation reduzierte. In der Untersuchung wurde deshalb auch gefragt, ob es den Pädagogen überhaupt möglich war, Gehörlosen ihre Subjektivität zuzuerkennen, ob es Bestrebungen gegeben hat, dem gehörlosen Schüler seine Subjektivität bewusst zu machen. Erst über die Sprache, die durch ihre intersubjektive Dimension (Alterität) ihre Subjekte miteinander verbindet, wird ein Subjekt in die Lage versetzt, andere Subjekte nicht nur als Objekte wahrzunehmen. Doch die Kommunikation zwischen hörendem Pädagogen und gehörlosen Schüler war von zwei völlig unterschiedlichen Sprachen bestimmt, einer visuell ausgerichteten Gebärdensprache und einer auditiv bestimmten Lautsprache. Von Forschungsinteresse war, welche Annäherungen es von Seiten der Pädagogen gegeben hat, um eine möglichst erfolgreiche Kommunikation mit dem gehörlosen Schüler zu erreichen, z. B. ob Gebärdensprache von hörenden Lehrern erlernt wurde.

Neben der Beschreibung von besonderen Anforderungen an die Lehrart verwies Eschke häufig auf die psychologischen Besonderheiten der „Taubstummen“ und die Unterschiede zu „Normalsinnigen“. Obwohl bei Eschke der Einfluss von Basedow und Salzmann unübersehbar ist, sah er sich selbst nicht als Pädagoge, sondern eher als Psychologe. So schreibt er in der Abhandlung „Kleine Beobachtungen über Taubstumme“, dass er „keine Pädagogik“ betreibe, sondern nur seine „Beobachtungen entwickle, um vielleicht der Erziehungs- und Seelenkunde einigen Nutzen zu stiften, und den Lesern zu beweisen wie viel oder wie wenig Zutrauen“ sie zu ihm haben könnten.⁵⁷⁹ Aber es bereitete Eschke sichtlich Schwierigkeiten, für seinen Unterricht ein pädagogisches Konzept zu entwerfen oder sich auf eine einheitliche Methode festzulegen. Eschke verlangte Toleranz und zwar genau so wie er sie übrig habe, für jeden Pädagogen, auch die Dorf- und Winkelschulmeistern⁵⁸⁰ in bezug auf die „Freiheiten, Methoden, guten oder schlechten Einrichtungen, Fehler und Vollkommenheiten“. Das Eschke sich in seinen Beobachtungen bald wie ein Fremdling „kalt und gleichgültig“ darstellen würde, sei ein Zugeständnis an die „Pädagogik und ihren Jüngern“.⁵⁸¹ In seiner Abhandlung „Über Stumme“ von 1791, mit der er einen „Beitrag zur Seelenkunde und Sprachlehre“ leisten will, bringt Eschke sein Problem mit dem neuen Gegenstand auf den Punkt:

⁵⁷⁹ Eschke 1796a, S. 301 f.

⁵⁸⁰ Winkelschulen sind konfessionslose Privatschulen, die nicht in die religiös bestimmten Bildungsvorstellungen passten und demzufolge auch bekämpft wurden, u. a. auch von Humboldt. Vgl. dazu Neugebauer 1992, S. 67.

⁵⁸¹ Eschke 1796b, S. 133f.

„Je länger ich über die Denkart der Taubstummen und über die Lehrarten für sie nachdenke, und meine Gedanken auf das Papier zu bringen suche, je mehr häufen sich die Schwierigkeiten, wie eine immer fortrollende Schneeflocke: und jetzt so sehr, daß ich sie sogleich zu überwinden mir nicht getraue.“⁵⁸²

Während Eschke in diversen Publikationen ausführlich seine Beobachtungen über die „Denkart“ von Gehörlosen beschrieben hatte, vermied er Verallgemeinerungen über deren „Temperamente“ und einer diesbezüglichen erzieherischen Intervention. Seine Erklärung dafür lautete, dass dies mit gewissen Peinlichkeiten, aber auch mit der Verschiedenheit der Leidenschaften verbunden sei, aus der kein allgemeines Bild des Taubstummen abgeleitet werden könne. Es bestimmen vor allem Aspekte der „Seelenkunde und Sprachlehre“ die Begründungen von Eschke für die Notwendigkeit eines besonderen Unterrichts. Aufgrund seiner Beobachtungen gelang es Eschke, die Besonderheiten in der sprachlichen und psycho-sozialen Entwicklung schon sehr genau zu beschreiben. Wie stellte sich Eschke den Denkprozess bei einem Gehörlosen vor? Eschke beschreibt die Denkart als Gang der „Ideenverknüpfungen“ folgendermaßen:

„Jeder Mensch hat eine eigene Art seine Ideen zu verknüpfen, welche man den Gang seines Denkens nennt: Bei dem einen ordnen sich die Gedanken nach der Ähnlichkeit; bei dem Andern, bloß nach der Reihe wie sich die Dinge seinen Sinnen einmal vorstellten oder gewöhnlich vorstellen (...) Der Taubstumme hat eine eigenthümliche Organisazion, folglich auch eine eigenthümlich herrschende Art die Ideen zu verknüpfen; wenn hier der Ort wäre, so ließe sich dieses hinlänglich erweisen. Die Taubstummen, denen der Mangel des Gehöres die freie reizbare Organisazion entzogen hat, können nicht anders denken, als nach der Reihe, in der sich ihren Sinnen, vorzüglich ihrem Gesichte, die Gegenstände gewöhnlich darstellen: sie denken bloß mit dem Gedächtnisse, und sind in dem Falle, worin sich auch viele hörende Menschen befinden, welche nichts denken noch sagen können, was sie nicht auswendig gelernt haben, und welchen die Gedanken gleich still stehen, wenn sie aus der Ordnung gerathen worin sie jenes lernten.“⁵⁸³

Eschke verfolgte auch hier die Idee, dass ein gehörloser Mensch zwar bildsam sei, jedoch Automaten gleich keine selbstständigen Gedankenassoziationen entwickeln könne. Seine Vorstellungen von der Bildsamkeit Gehörloser reihen sich ein in die Traditionslinie von Kant und Heinicke. Im Unterschied zu den theoretischen Ansichten von Herder und Kant spricht Eschke ihnen jedoch die Bildsamkeit grundsätzlich nicht ab.

⁵⁸² Eschke 1791a, S. 93.

⁵⁸³ Eschke 1796b, S. 45f.

5.2 Die Kant-Debatte und Kiese wetters Plädoyer für die Taubstummenbildung

Im Mittelpunkt des Diskurses standen die Zusammenhänge zwischen der Bildungs- und Sprachfähigkeit bei Gehörlosen und die eigentliche Rolle der Sprache bei Erkenntnisprozessen. In der Reflexion ging es vor allem auch um das Verhältnis von Gebärde, Laut und Schrift bei der Begriffsbildung im Sprachlernprozess. Weiterhin interessierte, welche Rolle die Sprache für die bildungstheoretische Begründung der Bildungsbedürftigkeit von Gehörlosen spielte. Nachfolgend wurde der Frage nachgegangen, welche Kategorien von dem Verfasser ins Feld geführt wurde, um daraus Begründungen für die Anerkennung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache abzuleiten. In der Beziehung trat er in Deutschland ein schweres Erbe an, denn im Unterschied zu Frankreich dominierte in der Bildungspraxis ein Verfahren, in dem die Gebärdensprache als Unterrichtssprache vehement abgelehnt wurde und die Artikulation im Mittelpunkt des Sprachunterrichtskonzepts stand.

Nach Frankreich gewann auch in Deutschland die Bildungspraxis immer mehr an Bedeutung für die Korrektur fälschlicher Annahmen über den Sprachursprung, die sich im Zusammenhang von Sprache und Denken vor allem auf die Mittel der Erkenntnis bei Gehörlosen bezogen. Im Zusammenhang mit der Kontroverse zwischen de l'Epée und Heinicke wandten sich verschiedene Sprachphilosophen der Untersuchung des Zusammenhangs von Sehen, Hören, Sprechen und Denken zu. Insbesondere Kant favorisierte im Unterschied zu Herder nicht das Gehör zum Mittel der Erkenntnis, sondern die Lautsprache in Anlehnung an die in Deutschland vorherrschende Wolffsche Philosophie von Sprache und Denken. Hierin unterscheidet er sich auch von der Theorie Süßmilchs. Bei Kant heißt es im ersten Abschnitt der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt“ unter dem Abschnitt „Vom Gehör“ dazu, dass das Gehör bloß ein Mittel der Wahrnehmung sei. Erst durch den Gebrauch des Stimmorgans könne der Menschen am leichtesten und vollständigsten durch artikulierte Laute mit andern in Gemeinschaft kommunizieren. Diese hörbaren Laute würden in ihrer gesetzlichen Verbindung durch den Verstand eine Sprache ausmachen, die Taubstumme nicht wahrnehmen könnten und dies würde bedeuten: „[...] taub geborne, die eben darum auch stumm (ohne Sprache) bleiben müssen, können nie zu etwas mehrerem als zu einem Analogon der Vernunft gelangen.“⁵⁸⁴

Kant nimmt hierbei noch Differenzierung zwischen ertaubten und taub geborenen Menschen vor. Letztere seien seiner Meinung nach nicht zu abstraktem Denken fähig. Dem Tauben

⁵⁸⁴ Kant 1798, S. 48f.

könne man, „wenn er nur sonst hat hören können, durch die Gebärde, also durch die Augen desselben, die gewohnte Sprache ablocken [...]. Dagegen müsse bei dem Taubgeborenen der Sinn des Sehens aus der Bewegung der Sprachorgane der Laute, die man ihm bei seiner Sprachbewegung abgelockt hat, in ein Fühlen der eigenen Bewegung der Sprachmuskeln umgewandelt werden“.⁵⁸⁵ Aus diesem Grund schlussfolgert Kant, dass der Taubgeborene nicht zu wirklichen Begriffen gelangen könne, weil es ihm unmöglich sei, aus der Artikulationsempfindung Zeichen abzuleiten. Beim Sprechen würde der „Taubstumme“ nicht mehr tun als „ein Spiel mit körperlichen Gefühlen zu treiben, ohne eigentliche Begriffe zu haben und zu denken“⁵⁸⁶. Kant hatte in seiner Argumentation die Rolle der Gebärden völlig ausgeklammert und sich nur dem reinen Sprechakt gewidmet.

Kants Zweifel an der Bildsamkeit Gehörloser bildeten schließlich die Vorlage für die differenzierte Bearbeitung der Frage, in welchem Verhältnis Gebärde und Laut im Spracherwerbsprozess sowie die Schrift bei der weiteren Begriffsaneignung stehen würden. Dies spiegelte sich in den Entgegnungen von Vertretern unterschiedlicher Provenienz wider, die nicht mehr die Erkenntnisfähigkeit von Gehörlosen in Frage stellten, sondern eine konkrete Begründung dafür suchten. Jeder von ihnen stand in einem anderen Verhältnis zu Kant. So zählte Heinicke zu den Bewunderern Kants und versuchte ganz in der Denktradition Kants in seiner Widerlegung eine Verbindung zwischen ‚Schematismus‘ der Artikulation und Begriffsbildung im Taubstummenunterricht herzustellen. Hierzu wurden vor allem seine ersten Schriften zur Grundlegung des Taubstummenunterrichts herangezogen. In der sich Ende des 18. Jahrhunderts in Berlin entwickelnden Kant-Debatte gab es auch Vertreter, die sich den Bildungsversuchen am Taubstummeninstitut aus der Perspektive des Beobachters näherten ohne direkten Bezug zur pädagogischen Praxis. Dazu gehörte u. a. Johann Gottfried Kiesewetter, ein Berliner Aufklärer, der sich der „Erfahrungsseelenkunde“ verschrieben hatte, also psychologisch orientiert war.⁵⁸⁷

Kiesewetter griff in die Kant-Debatte mit einem „Schreiben an den Professor Eschke“ ein, und bezog sich gleichermaßen auf Eschke und Bauer. Seine Ausführungen wurden zu einem Plädoyer für die Taubstummenbildung. Schon im Einleitungssatz weist Kiesewetter auf gewisse Unklarheiten in der Auslegung der Kantschen Aussage hin. Fragwürdig ist für ihn, was Kant mit dem Wörtchen „nie“ gemeint haben könnte und Kiesewetter spekuliert, ob es vielleicht bedeutet habe, dass es Taubstumme grundsätzlich nicht mehr als zu einem Analogon der Vernunft bringen würden oder dies dann zu zuträfe, wenn sie keinen Unterricht

⁵⁸⁵ Kant 1982, S. 454.

⁵⁸⁶ Ebenda, S. 500.

⁵⁸⁷ Vgl. Gessinger 1994, S. 349.

erhalten hätten.⁵⁸⁸

Kiesewetter betonte, dass Taubstumme grundsätzlich ‚allgemeiner Begriffe‘ fähig seien. Nach seinem Verständnis habe Kant auch nicht geleugnet, dass Taubstumme Verstand als Vermögen hätten, doch die irrige Behauptung aufgestellt, dass sich dieses Vermögen aufgrund der „Mangelhaftigkeit der Zeichen [...] nie vollständig als Kraft werde äußern können.“⁵⁸⁹ Das Konstrukt des bildungsunfähigen Gehörlosen wurde von Kiesewetter verworfen, denn seiner Meinung nach hätten die Unterrichtsversuche von Eschke gezeigt, dass der taubstumme Schüler sehr wohl in der Lage sei, „Begriffe zu bilden, urtheilen und schließen“ zu können. Aus diesem Grund würden sie eben nicht nur zu einem Analogon der Vernunft erklärt werden können, sondern es müsse ihnen „Vernunft selbst zugestanden werden“.⁵⁹⁰ Kiesewetter unterstreicht damit ausdrücklich das Bildungsbedürfnis Gehörloser. So wie Condillac die Unterrichtsversuche von de l'Epée überzeugten, zieht hier auch Kiesewetter die pädagogische Praxis für seine Argumentation heran.

Die Unvollkommenheit des Taubstummen, aus dem Kiesewetter seine Bildungsbedürftigkeit ableitet, sieht er in dem Mangel an Sprache, die „an Vollkommenheit der unsrigen nachsteht“.⁵⁹¹ Kiesewetter ließ an dieser Stelle offen, ob er Vollkommenheit auf Laut- oder Gebärdensprache bezog. Auch würde „die symbolische Erkenntnis der Taubstummen“ sich „von der unsrigen der Art nach“ unterscheiden. Aus der Unvollkommenheit könne Kant nicht schlussfolgern, „dass die Taubstummen keine Verstandesvorstellungen (Begriffe) haben können. Das Gegenteil sei der Fall, weil „der Taubstumme, wie die Erfahrung vielfältig lehrt, denkt, so werden auch die Zeichen, derer er sich zu Bezeichnung seiner Vorstellungen bedient, Allgemeinheit haben müssen [...]“.⁵⁹² Diese Aussage Kiesewetters lässt viel Raum für Interpretationen. Angenommen, er habe mit „Zeichen“ die Gebärden der Gehörlosen und nicht das Fingeralphabet gemeint, würde er hier, genau wie Eschke, deren Verallgemeinerungsfähigkeit bestätigen. Doch nicht etwa die Vervollkommnung der Gebärdensprache war der Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern die Kultivierung der Zeichen auf der Grundlage des Vikariats der Sinne: das Auge ersetzt das Ohr.

⁵⁸⁸ Bauer/Eschke 1801, S. 90.

⁵⁸⁹ Ebenda, S. 93.

⁵⁹⁰ Ebenda, S. 94.

⁵⁹¹ Ebd.

⁵⁹² Ebenda, S. 94f.

5.3 Die Entwicklungsphasen der Unterrichtsmethodik von Eschke

Die Entwicklung der konzeptionellen Gestaltung des Unterrichts von Eschke lässt sich nach den vorliegenden Quellen folgendermaßen periodisieren: Erstens, die Phase der Konstituierung der Idee in der Tradition Heinicke, zweitens die Phase der Emanzipation von Heinicke, in der Eschke, eigene Beobachtungen und Unterrichtsversuche und, schließlich drittens, die Ausdifferenzierung des Unterrichts und der Versuch, den Unterricht in ein einheitliches und wissenschaftlich begründetes pädagogisches Programm zu fassen.

Den Ausgangspunkt meiner Untersuchung bildet die Frage, wie sich in den hier skizzierten Zeitabschnitten das Verhältnis von Theorie und Praxis am Berliner Taubstummeninstitut gestaltete, in welchem Verhältnis gesellschaftliche Erwartungen und tatsächliche Unterrichtspraxis standen. In die nachfolgende Beantwortung der Frage wurden neben dem „Contract“ der Lehrer von 1807 und Eschkes „Plan der Studien“ von 1810, auch dessen Publikationen sowie verschiedene Berichte, vor allem die Visitationsberichte der Königlichen Regierung und von in- und ausländischen Besuchern einbezogen.

Die Beantwortung der Frage, was denn die Bestimmung des Menschen sei, überließ Eschke seinem „Publikum“.⁵⁹³ Eschke fragt: „Denn was ist die Bestimmung des Menschen? daß er sich an- und ausziehet, schläft, ißt, trinkt oder zum Fenster hinausgegucket? Daß er lesen, schreiben und rechnen lernt? Daß er Schlösser bauet und malet? Daß er Zünfte stiftet und Fabriken anlegt? Daß er von einem Ende der Erde zum andern die Natur plündert? Daß er Lexika und Dissertationen verfasset? Ist es das dann habe ich freilich nichts mehr zu sagen.“⁵⁹⁴ Und weiter: „Wenn dies aber alles nur durch höhere Rücksichten wert habe, dann würde diese erste Katechismusfrage von Gesenius folgendermaßen lauten: „1) daß er Gott, seinen Schöpfer, erkenne, ehre und ihm diene; 2) daß er auch seinem Nächsten Dienste und Liebe erweise; 3) weil er hier keine bleibende Stätte hat, daß er derowegen die zukünftige suche.“⁵⁹⁵ Was die Lehrart bzw. Methode betraf, hatte Eschke einen eigenen Zugang gesucht und sich zunächst im Unterschied zu de l' Epée, Stork und Heinicke in der Gestaltung seines methodischen Verfahrens nicht auf die Bevorzugung der Laut-, Gebärden- oder Schriftsprache festgelegt. Vielmehr studierte er zunächst die bereits veröffentlichten Verfahren anderer Unterrichtsversuche. Das Ergebnis seiner Auseinandersetzung präsentierte Eschke in der hier bereits mehrfach zitierten, 1791 veröffentlichten, Abhandlung „Über Stumme“. Die über 40 Erfahrungsberichte von Lehrern, Literaten und

⁵⁹³ Eschke 1791a, S. 58f.

⁵⁹⁴ Ebenda.

⁵⁹⁵ Eschke 1791a, S. 59.

Sprachphilosophen aus den zurückliegenden 200 Jahren, waren von ihm annotiert und mit kritischen Kommentaren versehen worden.⁵⁹⁶ Über die Hintergründe seines Vorgehens kann nur spekuliert werden. Es könnte der Versuch gewesen sein, sich in der Frage der Methode zunächst selbst zu positionieren, und möglicherweise auch, die Taubstummensbildungsidee von dem gesellschaftlichen Vorwurf der Geheimniskrämerei befreien zu wollen.

Bis zu Heinickes Tod vertrat Eschke dessen Methode, wohl auch in klarer Distanz zu Stork in Wien, aber letztlich in einem ambivalenten Verhältnis zu de l' Epées Verfahren. Einerseits vermied Eschke es, sich zu Heinickes Lebzeiten zu dessen methodischen Gegner zu bekennen und außerdem waren auch die Zweifel an der Übertragbarkeit von de l'Epées methodischen Zeichen auf die deutsche Sprache noch zu stark. Andererseits hatte Eschke die Integration von Gebärden in den Unterricht als einen wesentlichen Vorzug bei der Begriffsentwicklung erkannt. Diesen inneren Konflikt versuchte Eschke nun auf die Weise zu lösen, indem er sich abwartend zu Beobachtungen seiner Schüler zurückzog.

5.3.1 Erste Phase: Orientierung an der Methode von Heinicke

Die Bezeichnung „erste Phase der Methodenentwicklung“ ist etwas irreführend, denn was hier als Entwicklung beschrieben werden soll, ist die Zeit, in der sich Eschke zu orientieren begann und aufgrund der Abhängigkeit von seinem Ziehveater Heinicke noch keine neuen methodischen Ansätze verfolgen konnte. Bereits vor der Gründung des Privatinstituts für Taubstumme 1788 hatte Eschke eine Reihe von Beobachtungen im Leipziger Taubstummensinstitut angestellt und auch selbst unterrichtet. Seine Erfahrungen auf diesem Gebiet begann Eschke schon kurze Zeit nach der Gründung seines Privatinstituts in einigen Zeitschriften zu publizieren, so u. a. im „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ von Carl Philipp Moritz. Schon bevor er sein Privatinstitut in Berlin eröffnete, hatte der Oberkonsistorialrat Gedike sich erkundigt, nach welcher Methode er in Berlin zu unterrichten gedenke. Darüber berichtete Eschke im „Oral über Taubstumme“, das er 1789 an einen gewissen Becker adressiert hatte und 1791 im „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ von Moritz veröffentlichte. Ganz in der Tradition der Methode Heinickes, stellte Eschke fest, dass es für ihn unmöglich sei, Begriffe ohne Lautsprache zu erzeugen. Wie bereits von Heinicke praktiziert, werde bei ihm die „Tonsprache“ dadurch entwickelt, in dem der fehlende Gesichtssinn durch den „Geschmackssinn“ ersetzt werde. Mit dem Hinweis auf Heinickes Schriften und auf die Schwierigkeiten, die so unübersehbar groß seien, dass er sich selbst

⁵⁹⁶ Eschke 1791a, S. 63.

davon noch keine Idee machen könne, enden seine Ausführungen.⁵⁹⁷

Die von Eschke erwähnten Inhalte und die praktizierte Methode stimmen mit den gelehrten Unterrichtsgegenständen am Leipziger Institut überein. In den ersten drei Jahren stand Eschkes Privatinstitut ganz in der Tradition der Leipziger Einrichtung. Obwohl Eschke die Methode Heinickes als „leichteste, gegründetste und zuverlässigste“ ansah, begann er sich schon kurz vor dessen Tod Heinickes von der Methode zu distanzieren.⁵⁹⁸ Mit Erfolgsprognosen zu seinem Unterricht hielt sich Eschke von Anfang an zurück, lud weder zu öffentlichen Prüfungen ein, noch gab er Berichte über sein Institut heraus, wie es zu dieser Zeit an vielen privaten Bildungseinrichtungen üblich war.⁵⁹⁹ Eschke nannte den Grundsatz Lessings, nicht zu viel zu versprechen und nicht zu viel zu erwarten, als bestimmend für seine Lehrtätigkeit.⁶⁰⁰

5.3.2 Zweite Phase: Emanzipation von der Methode Heinickes

Die **zweite** Phase der Entwicklung des Gehörlosenunterrichts an Eschkes Institut setzte nach dem Tod Heinickes ein. Im Mittelpunkt von Eschkes Überlegungen zur Methode steht die Frage der Begriffsentwicklung bei Gehörlosen. Das Interesse für die Erforschung der Gebärdensprache und ihre Prüfung hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für den Sprachunterricht von Gehörlosen stieg ab der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts beständig an. Erste ausführliche Vergleiche zwischen der „Pantomime“ der Gehörlosen und der Lautsprache stellte im deutschsprachigen Raum Eschke an, der sich als Taubstummenlehrer nicht nur für die aktuellen Erkenntnisse aus der Psychologie interessierte, sondern sich auch ausgiebig der Sprachlehre gewidmet hatte, was mit seiner Vorliebe für die Philologie zusammenhing und die er für die theoretische Grundlegung seiner Unterrichtsmethode mit heranzog.⁶⁰¹ Die Erfahrungen, die er in den Jahren seiner Sprachforschung schon gesammelt hatte, waren ihm bei dem Zugang zur Gebärdensprache

⁵⁹⁷ Eschke 1791b, S. 46.

⁵⁹⁸ Eschke 1791a, S. 233.

⁵⁹⁹ Es liegen von einigen Berliner und im Umland befindlichen Schulen Berichte vor, wie der von Johann Simon Dressel (Rektor der Stadtschule Charlottenburg bei Berlin): Einladung an alle hohe Beschützer, Gönner und Freunde unserer Schule zur öffentlichen Prüfung, welche den 24ten November 1812 vormittags von 9 Uhr an im Stadtschulhause gehalten werden soll, im Namen einer Wohlthöblichen Schul-Commission. Charlottenburg 1812. Beim Aufbau von Stadtschulen war diese öffentlichkeitswirksame Veranstaltung durchaus üblich. Sie war nicht nur auf Taubstummeninstitute beschränkt, allerdings hier mit Ausnahme der Berliner Institution, an der keine öffentlichen Prüfungen stattfanden. Die Tradition der öffentlichen Prüfungen wurde erst durch Carl Wilhelm Säget, ab 1840 Direktor des Berliner Taubstummeninstituts und ab 1853 Inspektor für das Taubstummenbildungswesen in Preußen wiederbelebt.

⁶⁰⁰ Eschke 1791a, S. 205.

⁶⁰¹ Ebenda, S. 3.

sehr nützlich. Eschke musste jedoch erfahren, dass sein Wissen über die Lautsprache nicht so einfach auf die Gebärdensprache zu übertragen war. Seine erste Feststellung war, dass „die Pantomime, die Muttersprache des Taubstummen, [...] unserer Wortsprache gerade entgegen“ sei.⁶⁰² Der Taubstumme sei in seiner Gebärdensprache eine andere Satzkonstruktion gewohnt, bei der er die Handlung zuerst und das Handelnde zuletzt bezeichnen würde. Als einen besonderen Mangel empfand Eschke die fehlenden Abstraktionsmöglichkeiten und die für einen ‚flüssigen Text‘ notwendigen Konjunktionen. Bislang habe der Taubstumme, der mittels Haupt- und Zeitwörter kommunizieren würde, sie wohl auch nicht gebraucht.⁶⁰³ Hierbei wurde die Beantwortung der folgenden Frage sehr bedeutsam für die Begriffsentwicklung bei Gehörlosen: Wie sollte ein Gehörloser mit Hilfe von „Gedankenassoziationen“ in die Lage versetzt werden, die Stufe der Nachahmung zu verlassen und über „die Sphäre gemeiner Menschenbedürfnisse“ hinauszugelangen?⁶⁰⁴ Eschke macht dazu nähere Ausführungen in den mehrteiligen „Beobachtungen über Taubstumme“. Darin fordert er, dass einem Gehörlosen die Möglichkeit gegeben werden solle, „die Welt zu erkennen“ und „Denken als ein Vergnügen [zu] genießen“.⁶⁰⁵ Weiter heißt es dort, dass der Mensch nicht ohne Zeichen denken könne, wobei die Sprachzeichen am vollkommensten seien, allerdings dem Denken des Taubstummen und der Fertigkeit seiner „Sprachwerkzeuge“ nicht gemäß wären. Deshalb dürften nicht „ohne pantomimische Vorbereitung, ihre Sprachwerkzeuge in Bewegung“ gesetzt werden.⁶⁰⁶ Die Lautsprache sah Eschke als ungeeignet für den Taubstummenunterricht an. Er schreibt:

„Denn tönende Wörter als Zeichen oder Namen der Ideen, wodurch der Hörende seine Begriffe empfängt, sich davon versichert und sie andern wieder mittheilet, sind keine Hülfsmittel für einen Taubstummen, weil er von allem nichts höret, was man ihm vorsaget: und folglich wird er auf diese Weise nie entstummt. Ein Mensch, der von Jugend auf weder Ton noch Schall hörte, kann eben so wenig einen Begriff davon haben, als ein Blindgebohrer von der Farbe.“⁶⁰⁷

Schon bald unterscheidet sich sein Verfahren von dem seines „Ziehvaters“, denn neben der Anwendung der „Tonsprache“ sprach er sich gleichzeitig für die Integration der „Zeichensprache“ als einem wichtigen Mittel zur Begriffsentwicklung aus. In seinem „ABCbuch für Taubstumme“ beschreibt er in der Einleitung kurz seine Methode zur

⁶⁰² Eschke 1796b, S. 251.

⁶⁰³ Eschke 1806b, Sp. 365ff.

⁶⁰⁴ Eschke 1796b, S. 252f.

⁶⁰⁵ Eschke 1806b, Sp. 368.

⁶⁰⁶ Eschke 1811a, S. 501.

⁶⁰⁷ Eschke 1791a, S. 37.

Begriffsmitteilung und -entwicklung:

„Ich unterrichte den Taubstummen erst durch die Bilderschrift von den Gegenständen, mit denen er zunächst umgeben ist; durch diese bringe ich ihn nach und nach zu immer größerer Menge und Deutlichkeit der Begriffe, ich leite ihn durch eben diese Bilderschrift allmählich von einzelnen Begriffen zu vergleichenden Begriffen, d. i. zu Urteilen.“⁶⁰⁸

Auch auf ein hier bereits mehrfach beschriebenes Problem der Gehörlosenbildung ging Eschke ein und zwar die gleichzeitige Vermittlung von Sprechen, Lesen und Schreiben. Das methodische Verfahren aus dem Elementarunterricht hörender Kinder auf den Unterricht von Gehörlosen zu übertragen, sei unmöglich, hatte Eschke betont. Ohne zu verstehen, gewöhne sich der Gehörlose an ein mechanisches Lesen. Ohne ihre Bedeutung zu begreifen, würde er Wörter „malen“. Deshalb ginge Eschke so vor, dass er ihnen zuerst das Sprechen lehre, ehe er sie ans Lesen herantühre.⁶⁰⁹

Über seine Unterrichtspraxis berichtete Eschke in der schon mehrfach zitierten Abhandlung „Über Stumme“. Darin ist nachzulesen, dass er den „Taubstummen nicht nur völlig die Sprache, Lese Schreibe- und Rechenkunst“ beibringe, sondern zugleich auch „die Moral, Religion u. s. f.“ Für die Bildung der Mädchen Sorge sein „brave wackre Frau mütterlich“, die außer „ihrem sanften geduldigen Humor“ auch alle anderen Eigenschaften besäße, die zu dieser Aufgabe nötig wären.“⁶¹⁰ Eschke hatte auf der Basis von eigenen Beobachtungen und Versuchen begonnen, ein Unterrichtsverfahren zu entwerfen. Erziehung und Bildung blieben hierbei nicht auf den Klassenraum beschränkt. Ganz im Gegenteil, der Unterricht basierte von Anfang an, auf den Prinzipien der Anschauung und Beobachtung. Eschkes pädagogische Vorbilder waren zunächst Basedow und später Pestalozzi. Aus den ganz alltäglichen Begebenheiten mit seinen Schülern, von Spaziergängen, Begegnungen und einzelnen Lehrerfahrungen, versuchte Eschke Rückschlüsse auf sein Vorgehen im Unterricht zu ziehen. Für diese Entwicklungsphase liegt uns folgender Bericht des Frankfurter Archidiakonus Ahlemann vor, einem Freund Eschkes, der das Institut häufig besucht hatte. Darin heißt es:

„6-8 Kinder, beiderlei Geschlechts, sieht man gewöhnlich in seinem Hause. Er entlockt ihren Organen das durch Kunst, wofür die Natur ihnen nicht freiwillig Empfänglichkeit mitteilte, veranlaßt dadurch richtigere Bilder und tiefere Eindrücke der Sinnlichkeit auf ihr

⁶⁰⁸ Eschke 1811a, S. 502.

⁶⁰⁹ Ebenda.

⁶¹⁰ Ebd.

Vorstellungsvermögen, klärt hiernächst ihre Begriffe über vieles, was außer ihnen vorgeht, auf, und bereitet diese mitleidenswürdigen Geschöpfe zu einem anderweitigen Unterrichte, nach ihrer künftigen Bestimmung im bürgerlichen Leben auf eine sehr gute Art vor. Der Unterricht selbst erstreckt sich, außer dem Sprechen, Lesen und Schreiben auch auf das Rechnen, auf Ausarbeitung deutscher Aufsätze und gegebenen Contentis, auf das Briefeschreiben, auf die Elemente der Zeichenkunst und Musik – besonders des Singens.“⁶¹¹

Ahlemann habe sich überzeugen können, mit welcher Deutlichkeit die Zöglinge sprechen lernten und die älteren von ihnen seien sogar in der Lage, Briefe zu schreiben, die „sehr charakteristisch, naiv und zum Theil rührend sind“. ⁶¹² Die Zöglinge würden Eschke als älteren Freund bezeichnen, weil er ihnen im Gegensatz zu Heinicke und de l' Epée sehr „lieblich“ begegne. Belehrungen oder Bestrafungen nehme dieser „durch schriftliche Censuren in den Arbeitsbüchern“ vor. Als höchste Form der Bestrafung würde Eschke die „Entziehung eines Vergnügens“ ansehen. Die körperliche Züchtigung lehnte Eschke ab. ⁶¹³

Eschke orientierte sich hierbei an Basedow, wie auch bezüglich der spielerischen Gestaltung seines Unterrichts, allerdings mit der Einschränkung, dass er ansonsten nicht der Meinung ist, dass die „ernsthaftesten wichtigsten wissenschaftlichen Kenntnisse durch Kartenspiel“ erlernt werden könnten. Auf zwei von ihm verwandte Spiele wies Eschke hin: für die Einführung abstrakter Begriffe das Spiel „Nomen latent“ und das „Judizirspiel“ für die Entwicklung der Urteilsfähigkeit. ⁶¹⁴ Von sich selbst sagte Eschke, dass er ein „spaßhafter“ Lehrer sei und ihm vermutlich deshalb der Unterricht auch glücken würde. Auf seinen Spaziergängen ginge es mit Gehörlosen natürlich viel lustiger zu als bei „Mamsell La Regle (in Bürgers Gedichten)“, die „vorsichtiglich“ einen Trupp hörender Kinder führte, denn „lautes Gelächter“ sei die „Lustigkeit des Taubstummen“. ⁶¹⁵

In dieser zweiten Phase seiner Unterrichtsentwicklung versuchte sich Eschke erstmalig auch methodisch zwischen den unterschiedlichen Ansätzen von Heinicke und de l'Epée zu positionieren. Heinickes Methode hatte er zu dessen Lebzeiten noch als die „leichteste, gegründetste und zu verlässlichste“ beschrieben. ⁶¹⁶ Die Methode von Stork hatte Eschke allerdings ohne Begründung abgelehnt. ⁶¹⁷ Auch dem methodischen Verfahren von de l'Epée begegnete er anfangs skeptisch, aber bereits kurz nach dem Tod von Heinicke praktizierte er

⁶¹¹ Ahlemann 1801, S. 85ff.

⁶¹² Ebenda.

⁶¹³ Ahlemann 1801, S. 82f.

⁶¹⁴ Eschke 1795, S. 347. Diese Spiele sind ausführlich beschrieben in Basedows Elementarwerk, Bd.I.

⁶¹⁵ Eschke 1796a, S. 129.

⁶¹⁶ Ebenda, S. 233.

⁶¹⁷ Vgl. Eschke 1791a, S. 170.

de l'Epées Methode, trotz der weiterhin gebliebenen Zweifel an der völligen Übertragbarkeit auf die deutsche Sprache.

Die Lautsprache bzw. „Tonsprache“ bezeichnete Eschke als vollkommenstes Mittel, aber für die Entwicklung von Begriffen am Anfang ungeeignet. Die Schriftsprache erachtete Eschke wiederum als ungeeignetes Mittel zum Erlernen der Sprache, weil sich der Gehörlose gerade unter abstrakten Begriffen nichts vorstellen könne, es öfter zu Buchstabenverwechslungen käme und dieser auch die Sätze sehr schnell wieder vergessen würde. Die Ursache dafür liege in der „Irregularität und unendlich heterogenen“ Zusammenfügung der Wörter, die für Gehörlose unendlich schwer zu erlernen seien. Als Beispiel fügte Eschke folgenden Satz und das Verständnis, was ein Gehörloser davon hätte, an:

„...der Vater hat das Recht, seine Kinder zu enterben, wenn sie ihre Pflichten vergessen und sich an ihm vergessen haben.“⁶¹⁸

Von diesem Satz würde nach Eschkes Einschätzung der Gehörlose nur „Vater“ und „Kinder“ verstehen. Genau dieses Beispiel hatte schon Heinicke zur Verdeutlichung der Probleme bei der Begriffsentwicklung angeführt und darauf hingewiesen, dass bei Taubstummen das Verstehen des Inhalts die Kenntnis von Worten voraussetze.⁶¹⁹ Während jedoch Heinicke aufgrund seiner einseitigen phonologischen Perspektive die Vorzüge der Gebärden- und Schriftzeichen in der Darstellung grammatikalisch-logischer und syntaktischer Beziehungen nicht erkannte, setzte Eschke als Voraussetzung für die Begriffsentwicklung auf die Unterstützung von natürlichen Gebärdenzeichen. Ohne diese sei der Gehörlose eine „Kempelsche Schachmaschine“.⁶²⁰ Auch würde er sich viel lieber der Gebärden bedienen, weil er darin Bilder, Handlungen, ja ganze Geschichten ausdrücken könne, was ihm die Schriftsprache nicht ermögliche, weil seine Denkart pantomimisch sei.⁶²¹ (Vgl. dazu Kapitel 2.6) Für die ersten Jahre setzte Eschke vor allem die Gebärden bei der Begriffsentwicklung ein und glaubte, dass seine Schüler mit dem Erwerb von Lautsprachstrukturen die Gebärdensprache nicht mehr für die Begriffsentwicklung benötigen würden. Nun sollte der Schwerpunkt auf den Artikulationsübungen und der Weiterentwicklung der Lautsprache mit Hilfe der Schrift liegen. Die besondere Verfahrensweise diene Eschke in den ersten Jahren seines Unterrichts als ideales Begründungsmuster für den speziellen Unterricht von Gehörlosen. Doch je mehr er sich von seinem Ziehvater Heinicke lösen konnte, sah er ein, dass Gehörlose eine ganz eigene Form von Gedankenassoziationen haben. Da er jedoch

⁶¹⁸ Eschke 1791a, S. 112.

⁶¹⁹ Vgl. Heinicke 1785/1912, S. 237.

⁶²⁰ Eschke 1791a, S. 113f.

⁶²¹ Ebenda, S. 237.

seinen gehörlosen Schülern nicht wirklich die Erfindung eigener Begriffe zugestand, unterlag er weiterhin dem Trugschluss, dass die unwillkürlichen, also natürlichen Zeichen der Gehörlosen keine Verbindung mit Wörtern kennen würden, da sie die Wörter erst durch Unterricht lernten.⁶²²

In bezug auf die „Denkart der Taubstummen“ kam Eschke zum Schluss, dass sie „pantomimisch“ denken würden und daher ihre Vorstellungen nicht mit Worten verbinden. Erst durch die Pantomime seien sie in der Lage, die Bedeutung der Wörter zu erfassen. Daraus folgert er, dass ein Gehörloser „durch die Tonsprache eines andern oder auf die gewöhnliche Weise hörender Menschen keine Begriffe erlangen“ könne.⁶²³ Erst nach seiner Distanzierung von Heinickes methodischem Verfahren, fügte nun Eschke noch folgende Bedingung hinzu: Gehörlosen solle die Bezeichnung von Handlungen, Wirkungen, Beziehungen und Verhältnissen durch Gebärden gelehrt werden und zwar bevor man ihre „Sprachwerkzeuge in Bewegung“ setzen würde.⁶²⁴ Aus der besonderen Denkart der Gehörlosen leitete Eschke seine Auffassung ab, dass ein Gehörloser seine Bestimmung im Leben nur erreichen könne, wenn man ihn mit einer „bloß für ihn erfundenen Lehrart“ unterstützen würde.⁶²⁵ Diese Abkehr Eschkes von der Methode seines ‚Ziehvaters‘ kann als Beginn des zweisprachigen Unterrichts am Taubstummeninstitut betrachtet werden. Gleichzeitig war es der Versuch der natürlichen Gebärdensprache einen gleichberechtigten Status als Unterrichtssprache zu verschaffen. Einen wesentlichen Anteil an der Durchsetzung hatte die Ausbildung und Einstellung des ersten gehörlosen Lehrers an Eschkes Institut, Johann Habermaß.

Das „Entstummen“ auf der Basis der „Tonsprache“ hatte Eschke in der methodischen Tradition Heinickes als sinnlos abgelehnt, weil Taubstumme nicht in der Lage seien, gehörte Töne nachzuahmen. Allerdings betrachtete Eschke es als einen Irrtum, wie Heinicke zu glauben, dass Taubstumme, wenn man ihnen das Gehör verschaffen würde, sofort „ohne außerordentlichen Unterricht“ sprechen könnten. Eschke wählte für sein methodisches Verfahren den Ansatz Ammans, der den Spracherwerb als einen allmählichen Prozess beschrieben hatte.⁶²⁶ Eschke begann in den ersten Unterrichtsjahren zuerst damit durch Gebärden Begriffe zu entwickeln, um darauf seinen Lese- und Schreibunterricht aufzubauen.

⁶²² Ebenda, S. 249ff.

⁶²³ Ebenda, S. 57.

⁶²⁴ Eschke 1811a, S. 501.

⁶²⁵ Eschke 1791a, S. 58.

⁶²⁶ Vgl. Amman 1770.

5.3.3 Dritte Phase: Ausdifferenzierung des Verfahrens

Die dritte Phase in der Wirkungszeit Eschkes wurde eingeleitet mit der immer stärkeren Ausdifferenzierung des Unterrichts und der eindeutigen Entscheidung für die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel im Unterricht und als Unterrichtsgegenstand. Eine Voraussetzung dafür war die 1803 erfolgte Einstellung des späterschwerhörigen Lehrers Johann Habermaß, dem Eschke den Sprachunterricht und die Pantomime als Unterrichtsfach übertragen hatte.

Im Unterricht von Gehörlosen dominierte in den meisten Instituten die katechisierende Methode, die aus dem Religionsunterricht stammte. Es handelte sich hierbei um einen auswendig gelernten Frage-Antwort-Dialog. Damit erlangten Gehörlose nicht nur die Konfirmation, sondern wurden auch in der Öffentlichkeit für ihre Leistungen bewundert. Doch schon bei der geringsten Abweichung, z. B. in der Fragestellung oder der Reihenfolge der Inhalte, zeigten sich die Schüler irritiert. Um einer Blamage zu entgehen, hatten die Taubstummenlehrer die Prüfungen meistens selbst durchgeführt und auf die genaue Einhaltung des Ablaufs geachtet. Zwischenfragen des Publikums wurden in der Regel nicht gestattet. Eschke hatte auch darauf hingewiesen, dass in einer Prüfung der Lehrer die „Konstruktion der Redensart“ ändern müsse, wenn der Gehörlose die ihm vorgelegte Frage nicht beantworten könne. Dafür sei die Anwesenheit des Lehrers unbedingt erforderlich.⁶²⁷ Auf diese Weise hatte Assarotti in Genua von gehörlosen 1660 Fragen beantworten lassen. Eschke hatte 1806 in der „Georgia“ darüber berichtet und das Verfahren als völlig unnütz bezeichnet, weil damit gedankenloses Auswendiglernen gefördert werden würde.⁶²⁸ Eschke verwandte das Verfahren nur unter der Bedingung, dass zuvor eine Klärung der Begriffe durch die Gebärde erfolgt sei.⁶²⁹

Auch die Lautiermethoden Oliviers und Stephanis lehnte Eschke ab, weil ihr Einsatz nichts weiter hervorbringen würde als einen „lallenden Taubstummen“, der seine Kraft nur auf das Hervorbringen von „toten Tönen“ verwenden müsse.⁶³⁰ Für den Leseunterricht kam für Eschke weder „Gedikes Kinderbuch“, noch der Vorschlag Niemeyers, das deutsche, lateinische Alphabet und geschriebene Alphabet untereinander zu schreiben und es so gleichzeitig zu lernen, in Frage.⁶³¹

⁶²⁷ Eschke 1801, S. 470.

⁶²⁸ Vgl. Eschke 1806, Sp. 369.

⁶²⁹ Ebenda, Sp. 365.

⁶³⁰ Eschke 1811a, S. 502f.

⁶³¹ Ebenda, S. 503.

5.4 Die Gebärdensprache als Sprache und Muttersprache

Im Zuge der Alphabetisierung und der damit verbundenen Ausdifferenzierung von Schul- und Unterrichtsformen gewann im deutschsprachigen Raum auch die Frage nach den Kommunikationsformen im Unterricht zunehmend an Bedeutung. Den Anstoß für die Debatte hatten vor allem Vertreter des Philanthropismus, allen voran Basedow, gegeben. Die ersten Reformbestrebungen beschränkten sich auf den überwiegend privat erteilten Unterricht von Kindern aus wohlhabendem Hause und betrafen in erster Linie die traditionellen Methoden des Sprachunterrichts. Im weiteren Verlauf ging es um die Etablierung des Deutschen als Unterrichts-, Wissenschafts-, Verkehrs- und Publikationssprache. In dem Zusammenhang rückten auch in der sich gerade etablierenden Taubstummeneinrichtung Fragen nach der eigentlichen Muttersprache der Gehörlosen, der künftig zu praktizierenden Unterrichtssprache und letztlich der Zielsprache in den Vordergrund pädagogischer und sprachphilosophischer Betrachtungen.

5.4.1 Die Reform des traditionellen Sprachunterrichts als Teil philanthropischer Erziehungsreform

Zwischen der Struktur und dem Ziel des Muttersprachunterrichts an Elementarschulen und Taubstummeneinrichtungen der Gehörlosen gab es einige gravierende Unterschiede. Anders als bei hörenden Kindern, die den eigentlichen Spracherwerb vor dem Schuleintritt abgeschlossen hatten, verfügten gehörlose Kinder in der Regel kaum über eine Erstsprachkompetenz, die die Grundlage für den Erwerb der Kulturtechniken bilden konnte. Der eigentliche Spracherwerb setzte in der Regel bei gehörlosen Kindern zeitlich versetzt ein und fiel zusammen mit dem Beginn der Elementarschulbildung, die nun auf der Basis eines Erstspracherwerbs, die Kulturtechniken entwickeln sollte.

Mit dem Beginn institutioneller Taubstummeneinrichtung entwickelte sich auch auf diesem Gebiet eine Muttersprachdiskussion, jedoch unter grundlegend anderer Fragestellung. Für gehörlose Schüler gab es aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten keinen ausgewiesenen Lateinunterricht, allenfalls einige lateinische Begriffe im Religionsunterricht oder in den Naturwissenschaften wurden vermittelt. In Eschkes Unterricht wurden unterschiedliche Kommunikationsformen verwendet: einerseits die Laut- und Schriftsprache und andererseits eine visuell ausgerichtete Gebärdensprache. Nachdem die Sprachursprungsdebatte ein Nachdenken darüber ausgelöst hatte, ob ‚Taubstumme‘ selbst Erfinder ihrer Sprache sein können und dies vor allem von den Protagonisten der Taubstummeneinrichtung wie de l'Épée

und Eschke bejaht worden war, richtete sich nun im Zusammenhang mit der Pädagogisierung der Taubstummen der Focus stärker auf die Frage, ob die Gebärdensprache die Muttersprache der Gehörlosen sei und wie sie denn als Muttersprache ausgebildet werden könne, wenn doch Gehörlose primärsprachig gar nicht unter Gehörlosen aufwachsen würden.

5.4.2 National- und Gebärdensprache als Muttersprache

Im Zeitalter der Aufklärung etablierte sich die Gebärdensprache der Gehörlosen im Rahmen eines verstärkten zeichen- und kognitionstheoretischen Interesses zu einem festen Bestandteil sprachphilosophischer Diskurse. Bei genauerer Betrachtung ging es um drei wesentliche Fragen: Erstens, welche Rolle kommt der Gebärdensprache in der Frage des Sprachursprungs zu? Zweitens, und das ist eine der bedeutendsten Fragen, ist die Gebärdensprache eine Sprache? Und schließlich, drittens, ist sie den Gehörlosen eine Muttersprache? Die zeitgenössischen Debatten und Forschungen zu den ersten beiden Fragen wurden bereits im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt. In diesem Abschnitte der Untersuchung soll es um die Diskussion der Muttersprache der Gehörlosen gehen. Mit dem Beginn institutioneller Taubstummensbildung entwickelte sich auch auf diesem Gebiet eine Muttersprachdiskussion, jedoch unter grundlegend anderen Prämissen. Für gehörlose Schüler gab es aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten keinen ausgewiesenen Fremdsprachenunterricht, geschweige denn Lateinunterricht, allenfalls einige lateinische Begriffe im Religionsunterricht oder in den Naturwissenschaften wurden vermittelt. Offen blieb die Frage, wie denn Gebärdensprache als Muttersprache ausgebildet werden könne, wenn gehörlose Kinder doch primärsprachig gar nicht unter Gehörlosen aufwachsen würden.

Den Ausgangspunkt für die unterschiedlichen Auffassungen zur Gebärdensprache bildet die zeichentheoretische Betrachtung von de l'Épée, der sie folgendermaßen definiert:

„Was die Methode der Daktylogen betrifft, so dünkt mich, daß diese Herren zu Werke gehen wie ein Lehrer, den man damit beauftragt, einen jungen Franzosen so schnell wie möglich Deutsch zu lehren, und der dann in die Hand seines Schülers ein deutsches, deutsch geschriebenes Lehrbuch legt, anstatt ihm ein französisch geschriebenes zu geben. Andererseits scheint es mir, daß wir unsere Schüler in der Sprache unterrichten, die ihre Muttersprache ist. (...) Jeder Taubstumme, den man uns schickt, hat schon eine Sprache, die ihm vertraut ist, und diese allen Menschen gemeine Sprache ist um so ausdrucksvoller, als sie die Sprache der Natur ist. (...) Ausgerüstet haben ihn mit dieser Sprache, und zwar

ohne Hilfe der Kunst, die verschiedenen Eindrücke, die er in seinem Innern empfunden hat. Seine Sprache ist nun die der Zeichen.“⁶³²

Doch die Zielsprachen des Unterrichts sind bei de l'Epée Französisch und Latein. Ein Unterrichtsfach, in dem es um die Vermittlung der Gebärdensprache geht, wird nicht angegeben. Bei de l' Epée werden einzelne Gebärden aus der Gebärdensprache der Gehörlosen in die methodische Zeichensprache integriert, um mit ihr die Nationalsprache vermitteln zu können und darüber hinaus auch andere Sprachen, wie z. B. französisch, italienisch oder spanisch.

In einer nächsten Generation von bereits profilierten Taubstummlehrern gewinnt die als Pantomime bezeichnete Gebärde noch größere Beachtung, ja wird sogar als „Ursprache“ der Nationen angesehen. In einem Brief des Abbé Sicard, der Nachfolger von de l'Epées geworden war, schreibt er dazu folgendes an Eschke:

„Es ist bewiesen, lieber Eschke, dass der Mensch vom Anfange an zwei Mittel hatte, seine Gedanken mitzutheilen; dass anstatt für die tönenden Zeichen zu entscheiden, welche klingende Gegenstände nachahmten, er hätte die Pantomime wählen können, und von Rechts oder vielmehr: der Vernunft wegen hätte wählen sollen, welche die äußere Form der Gegenstände nachbildet.“⁶³³

Zuvor hatte Sicard die Auffassung vertreten, dass die tönende Sprache nicht mit den Gemütsbewegungen übereinstimme und dies der Sieg der Zeichensprache sei. Jedes Volk würde außerhalb seiner Grenzen stumm sein, nicht so derjenige welcher durch Gebärden die Form der Gegenstände darstellen könne. Deshalb sei die Gebärdensprache die „Ursprache“ der Nationen.⁶³⁴

Eschke sah in der „pantomimischen Vorbereitung“ des Unterrichts durch die Verbindung von natürlichen Zeichen der Gehörlosen mit gesprochenen Wörtern eine Möglichkeit, willkürliche Zeichen zu entwickeln. Die unwillkürlichen, also natürlichen Zeichen der Gehörlosen würden keine Verbindung mit Wörtern kennen, da sie die Wörter erst durch Unterricht lernten.⁶³⁵ Wichtig für die Integration der Gebärdensprache in den Unterricht war für ihn die genaue Klassifikation in natürliche und künstliche Gebärden und die sich damit verbindenden Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen für die Kommunikation.

⁶³² De l'Epée 1776/Brand 1910, S. 17f.

⁶³³ Sicard 1801, S. 118.

⁶³⁴ Ebenda, S. 115.

⁶³⁵ Eschke 1791a, S. 249ff.

Die Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen anzuerkennen, hatte Eschke mit seinen unterrichtspraktischen Erfahrungen begründet. Diese hätten ihn gelehrt, dass die Pantomime den Gehörlosen sogar noch mehr als den Hörenden die Muttersprache sei. Der Hörende würde die Lautsprache durch die Nachahmung der gehörten Töne lernen; hingegen habe der Gehörlose gewöhnlich nicht die Möglichkeit in seinem Elternhaus die „Geberdenkunst“ zu lernen. In diesem Fall würde er schon aufgrund seiner Provenienz die Stufe der Nachahmung verlassen, denn für alle Dinge und die Orte, die er mit dem Auge wahrnehmen würde, müsse er sich sofort Zeichen ausdenken und daher wäre er selbst „also Erfinder seiner Sprache“. Jeder Taubstumme habe ein eigenes Repertoire, um eine Sache auszudrücken, und Eschke verglich ihn mit den hörenden und sprechenden Menschen, die mit der Lautsprache auch auf die verschiedenste Weise Dialekte bilden würden.⁶³⁶

Der später an der selben Einrichtung wirkende Taubstummenlehrer Ludwig Reimer bezog sich in seinen Ausführungen zur Gebärdensprache bereits auf die unterrichtliche Kommunikationssituation: „Die Taubstummen in der hiesigen Anstalt theilen sich gegenseitig ihre Gedanken durch eine ziemlich raffinierte Geberdensprache mit, welche sogleich das Mittel wird, wodurch sich beim Unterricht Lehrer und Lernende verständlich machen.“⁶³⁷

Eschke hatte die Gebärdensprache von seinen Schülern. Für ihn waren sie die Erfinder ihrer Sprache.⁶³⁸ Solange Lehrer wie Eschke Gehörlose unterrichteten, die selbst die Mentalität, die Fähigkeiten und die Gewandtheit für diese Sprache mitbrachten, gehörten Gebärden selbstverständlich zum Unterricht und zwar nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern auch als Unterrichtsgegenstand.

Schon in den ersten Aufzeichnungen über die Unterrichtsverfahren im Sprachunterricht von Gehörlosen finden sich Hinweise darauf, ob die Ausbildung in der Schrift- oder Lautsprache im Vordergrund stand oder ob sogar beides angestrebt wurde. Die entscheidende Frage war bei allen Versuchen, auf welchem Wege dies geschehen sollte. Dabei spielte das Verhältnis der Gebärde zu Laut und Schrift eine besondere Rolle. Eine zeichentheoretische Beschreibung der Gebärdensprache stand zu dieser Zeit noch aus.

⁶³⁶ Eschke 1806b, Sp. 366.

⁶³⁷ Reimer 1826, S. 116.

⁶³⁸ Eschke 1806b, Sp. 365ff.

5.5 Die Etablierung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache

Den erneuten Anstoß, sich der Begriffsentwicklung bei Gehörlosen zu widmen, erhielt Eschke nach einer längeren Phase schriftstellerischer Zurückhaltung durch die am 15. März 1809 vom Stettiner Königlichen Forstrat, von Burgsdorf, an ihn gerichtete Anfrage „Welche Sprache ist wohl die schwerste für den Taubstummen?“, worauf er ein öffentliches Statement in der „Neuen Berlinischen Monatsschrift“ abgab.⁶³⁹ Eschke bezog sich in seinen Ausführungen auf den Vergleich verschiedener europäischer Sprachen nach seinem augenblicklichen Kenntnisstand und kam zunächst zu dem Schluss, dass dem Taubstummen die Aussprache des Französischen leichter fallen würde, als die des Deutschen. Die deutsche Sprache sei mit Konsonanten überladen, von Einsilbern bestimmt und durch das unangenehme „R“ in der Aussprache geprägt. Am bequemsten und leichtesten seien jedoch „die Russische und die Polnische Sprache, wegen der Entbehrung eines Artikels, und die Englische wegen der merkwürdigen Einfachheit ihres grammatischen Baus“.⁶⁴⁰ Beim Lesen wäre jedoch das Polnische schwieriger, da eine Vokalfigur mehrere Bedeutungen habe und jeweils dann anders ausgesprochen werde. Noch mehr sei dies beim Englisch zu beobachten, wo fast jeder Vokal eine doppelte Aussprache habe. Als am schwersten erlernbar sah Eschke Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Französisch und Italienisch an. Das Deutsche sei vor allem wegen der Willkürlichkeit der Wortstellungen im Satz so schwierig zu vermitteln. Es wäre sehr anstrengend für die taubstummen Zöglinge die ständige Umkehrbarkeit von Wortstellungen und den damit verbundenen Bedeutungswechsel in einem Satz zu verstehen.⁶⁴¹

Es ging ihm aber nicht nur darum, zu klären, ob der Gehörlose eher deutsch oder französisch besser erlernen würde, sondern auch, ob der Taubstumme mittels der Gebärdensprache zu verallgemeinerungsfähigen Begriffen gelangen könne. Dies verneinte Eschke zunächst, räumte jedoch im Rahmen seines 1810 erschienenen „Plan(s) der Studien“ der Gebärdensprache sogar den Status einer Sprache ein.⁶⁴² Von Anfang an betrachtete Eschke die Gebärdensprache bei Gehörlosen als ersterworbene Sprache und somit Muttersprache der Gehörlosen, obwohl sie nicht im Sinne einer Muttersprache erworben wurde. In sämtlichen Quellen fanden sich keinerlei Hinweise auf gehörlose Eltern oder andere Personen, die im sozialen Umfeld die den Primärspracherwerb in Gebärdensprache sichern konnten. Erst durch den Eintritt in das Taubstummeninstitut

⁶³⁹ Vgl. Eschke 1811c.

⁶⁴⁰ Ebenda, S. 356.

⁶⁴¹ Ebenda.

⁶⁴² Vgl. Wolff 2009.

wurden neben den Begriffen der Wortsprache auch Gebärden systematisiert und neu gebildet, hier vor allem unter der Anleitung von gehörlosen oder hörenden Lehrern. Wie sich Gebärden entwickelten, zeigen Ausschnitte aus den „Beobachtungen über Taubstumme“ von Eschke.

Für Eschke beinhaltete die Praxis an manchen Taubstummeninstituten (er bezog sich in der Abhandlung auf das K. K. Taubstummeninstitut Wien) einen wesentlichen Fehler, der darin bestand, dass die Lehrer mit dem „papageienmäßigen Nachlallen und gedankenlose[n] Auswendiglernen“ den Unterricht beginnen, ohne sich zu bemühen „die Begriffe des Taubstummen auszubilden“. ⁶⁴³ Anstatt den Taubstummen im Gebrauch seiner Sinne zu schulen, würde man ihn nicht nur in privaten Versuchen, sondern auch an öffentlichen Instituten mit der Bibel und den Wörtern des Katechismus quälen. Unmöglich könnten so „gesunde Begriffe“ und die „Dennkraft“ entwickelt werden. Für einen solchen „Ausflug“ in die „intellektuelle Welt“ nennt Eschke eine Reihe von Voraussetzungen. Es seien solche, die auf die Beseitigung des Defizits an Abstraktionsbegriffen in der Gebärdensprache abzielen würden, und die zweitens, noch darauf gerichtet sein müssen, den Gehörlosen eine gewisse Leichtigkeit der Konversation durch eindeutige Begriffe und Satzverbindungen zu verschaffen. Nicht ohne Grund habe Eschke die Gebärdensprache nicht nur zur Lehrmethode, sondern auch als „Pantomime“ zum ersten Lehrgegenstand des Elementarunterrichts erhoben. ⁶⁴⁴

5.5.1 Erste Versuche einer Adaption der Methode von de l'Épée

Eine weitere Funktion hatte die Gebärdensprache als Bestandteil der Methode des Taubstummenunterrichts. Über sein Verfahren im Elementarunterricht hatte Eschke erst 1799 ausführlich berichtet. Sein Hauptaugenmerk richtete er auf die systematische Vermittlung der Sprache und dabei benutzte er die Gebärdensprache nach der Methode de l'Épées, ausgehend von grammatikalischen Begriffen, die er folgendermaßen beschrieb:

„Den 21. November lehrte ich ihn (gemeint ist sein Schüler Wilhelm – S. W.) nach des Abts de l'Épée Methode ein Zeitwort abwandeln oder die Verhältnisse der Person, Zeit, Art und Bedeutung an dem Wurzelworte des Zeitwortes oder durch Hilfszeitwörter auf die Tafel und erklärte dem Taubstummen ihre Bedeutung durch Zeichen. Sobald er diese gefaßt hatte, wovon ich mich so überzeuge, daß ich bald das Zeitwort niederschrieb und mir die

⁶⁴³ Eschke 1796a, S. 253.

⁶⁴⁴ Ebenda.

Gebärdenzeichen machen ließ, bald selbst das Gebärdenzeichen machte und nun das Zeitwort mir aufschreiben ließ, so löschte ich es aus, schrieb aber von neuem eins davon in der gegenwärtigen Zeit durch alle Personen [...] Ich zeigte auf ‚ich‘ und auf das Wurzelwort ‚red‘ und machte die zu beiden Wörtern gehörigen Zeichen. Dann wies ich auf ‚e‘, blickte den Taubstummen an und machte das Zeichen der gegenwärtigen Zeit. Hierauf stellte ich Wilhelm vor mich hin und deutete ihm an, daß er mit den Lippen wackeln sollte. Während dieser den Mund so lächerlich bewegte, machte ich die Zeichen von ‚du redest‘, wo ich wieder hauptsächlich die Endbuchstaben ‚est‘ bemerkte. Bei der dritten Endung ‚er redet‘ pflanzte ich Karl in gewisse Entfernung von der Tafel weg, bezeichnete die dritte Person männlichen Geschlechts, das Mundwackeln, und bei ‚et‘ machte ich das Zeichen der gegenwärtigen Zeit. Nun setzte sich der Knabe nieder, und ein mundwackelndes Mädchen, Malchen, nahm seine Stelle ein, gegen welches ich das Zeichen der dritten Person weiblichen Geschlechts, das Zeichen des Zeitwortes ‚reden‘ und bei ‚et‘ jenes der gegenwärtigen Zeit machte, auch den Taubstummen zugleich bemerken ließ, daß das Zeitwort bei ‚er‘ und ‚sie‘ gleiche Endbuchstaben hat [...]“⁶⁴⁵

Damit wich auch das methodische Verfahren Eschkes von den üblichen Vorgehensweisen der Elementarschule ab, denn er gab der analytischen Lehrmethode den Vorrang und begründete seine Vorgehensweise mit „dem natürliche(n) Gang des menschlichen, vornehmlich des sich erst entwickelnden Geistes“. Die synthetische Methode hingegen, wäre eine künstliche, da sie von den Teilen zum Ganzen führe, von den Gründen zur Folge käme, so wie es üblich wäre beim Gang der Kunst und des Systems. Diese Methode eigne sich jedoch mehr dazu, das bereits Erkannte und Erforschte zu ordnen, als etwas zu erkennen und zu erforschen.“⁶⁴⁶ Es lassen sich an der Stelle ganz eindeutig Parallelen zu de l'Epée und seinen Vorstellungen von der Dominanz der Analyse bei der Methode ziehen.

5.5.2 Von den künstlichen Gebärden zur Gebärdensprache

Nach fünfzehnjähriger Wirkungszeit hatte sich Eschkes Verhältnis zur Gebärdensprache grundlegend geändert. Vor allem die Anstellung seines ehemaligen Zöglings, des späterraubten Carl Habermaß zum Lehrer, hatte ihn maßgeblich beeinflusst. In einem Schreiben vom 25. September 1803 bat er den König der Einstellung von Habermaß als „Gehülfen“ zuzustimmen. Eschke hatte sich dadurch wesentliche Fortschritte in der Entwicklung der Gebärdensprache an seinem Institut erhofft. Über Habermaß, den er bereits

⁶⁴⁵ Eschke 1799, S. 518ff.

⁶⁴⁶ Eschke 1811b, S. 504.

als sein „Unterlehrer“ herangezogen habe, schreibt er:

„Da dies ein kraftvoller junger Mensch ist, welcher mir wegen seines Gehörmangels vorzüglich zum Unterrichte der Taubstummen geeignet scheint, indem er die besondere Denkart derselben kennt und auf diese zu wirken versteht...“⁶⁴⁷

Erstmalig tauchte die Pantomime als Unterrichtsgegenstand in dem als Vorläufer des ersten Lehrplans geltenden „Contract zwischen Professor Eschke und den Lehrern Grasshoff und Habermaß am 22. Oktober 1807“ auf.⁶⁴⁸ Unter der Überschrift „Kund und zu wissen sey hiermit allen und jeden, besonders denen es zu wissen nöthig ist...“ hatten die drei Lehrer des Instituts zusammengefasst, was sie für die gemeinsame Weiterführung des Unterrichts als notwendig erachteten. Dazu gehörte nicht nur ein einheitliches Erscheinungsbild, wie im ersten Abschnitt beschrieben, sondern auch ein gemeinsames Vorgehen.⁶⁴⁹ Die nachfolgenden Abschnitte beinhalten ein nach gemeinsamen Grundsätzen geplantes, einheitliches Verfahren im Unterricht, sowie die Einteilung in drei Klassen. Der Unterricht selbst würde aus folgenden Inhalten bestehen:

„1.) in der Pantomime; 2. in allgemein nützlichen Fertigkeiten, wozu Lesen, Schreiben und Rechnen gehört; 3. Beschäftigungen des Verstandes, durch neue recht einfache und durchaus praktische Silbenlehre, woran sich eine Menge wißenswürdiger Kenntniße am besten anknüpfen läßt. Hierbey ist aber 4., beständig auf die Kultur der Sprache der Taubstummen zu sehen. Nächstdem müssen die Taubstummen 5., mit sich selbst, auch in Hinsicht auf Gesundheitslehre, dergleichen mit der sie umgebenen Natur, wie auch 6., mit ihrem eigenen Wohnorte, der Erde, so weit es für sie nützlich ist, bekannt gemacht werden. Sie müssen 7., wenigstens so weit von der Landesverfaßung kennen lernen, als nöthig ist, mit den allgemeinen Rechten, welche ihnen zu kommen, und den Pflichten, welche sie zu erfüllen haben, nicht unbekannt zu bleiben.“⁶⁵⁰

Die „Pantomime“ stand das erste Mal an erster Stelle in der fachlichen Gliederung des Unterrichts für Gehörlose. Sie war den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen noch vorangestellt. Neben dem ausdifferenzierten Sprachunterricht kam es Eschke auf eine Allgemeinbildung des gehörlosen Menschen an, die ihn auch rechtlich zu einem partizipierenden Mitglied der Gesellschaft machen sollte.

Wie dies in der Unterrichtspraxis aussah, verdeutlicht ein Beispiel aus dem „vorbereitenden

⁶⁴⁷ GSTA (PK) I. HA Rep. 96 A, Nr. 110h, pag. 5.

⁶⁴⁸ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 39-41.

⁶⁴⁹ Ebenda.

⁶⁵⁰ Ebd.

Unterricht“ mit Gebärden, das Eschke in seinen „Kleinen Beobachtungen über Taubstumme“ anführte. Hierbei handelt es sich um die Ausführungen zum Unterricht der zehnjährigen Christiana Henriette M. aus Großkugel bei Leipzig, die seit dem 23. August 1798 das Institut besuchte.⁶⁵¹ Darin berichtet Eschke, dass er eigentlichen Unterricht in der kurzen Zeit noch nicht erteilen konnte. Sein ganzes Bemühen sei darauf gerichtet gewesen, die Neugier des Kindes am Unterricht zu wecken und es an Aufmerksamkeit zu gewöhnen. Auch das Erlernen der Sprachzeichen sei noch zu schwer gewesen und so habe Eschke zunächst damit begonnen, die Gebärde zu verbessern. Mit Vergnügen habe er die Fortschritte beobachten können, welche das Mädchen im Verstehen und Anwenden der Gebärdensprache gemacht habe; „sie fängt an gesunden Verstand zu zeigen, den Gegenständen ihrer Erkenntnis gewisse Eigenschaften zuzuschreiben oder abzusprechen und ihre Verhältnisse gegeneinander zu bestimmen.“⁶⁵² Als ausschließliches Verständigungsmittel lehnte Eschke die Gebärde jedoch ab.⁶⁵³ Mit dieser Position reihte er sich in die zeitgenössische Auffassung von der Unterrichtsmethode bei Gehörlosen ein, die so auch in Paris praktiziert wurde.

Insgesamt vier Jahre sah Eschke für den Anfangsunterricht in einer neunjährigen Schulzeit vor. Erst dann sei der Taubstumme „in einer leicht verständlichen Pantomime so geübt, daß er alle seine Gedanken und Empfindungen dadurch mittheilen kann, dann weiß er über sinnliche Gegenstände mündlich und schriftlich sich zu unterhalten. Wenn er fünf Jahre bliebe, habe er noch „Kenntnisse von Erdbeschreibung und Geschichte, weiß von der Religion so viel, um zum Abendmahl zugelassen zu werden, und ist hinlänglich mit Wissenschaft versorgt, um eine Kunst oder eine Profession zu lernen.“⁶⁵⁴ Besonders auffallend war an Eschkes Ausbildungsprogramm seine Zieloffenheit in der Berufsplanung. Die an anderen Taubstummeninstituten, wie in Leipzig oder Wien, übliche einseitige Orientierung auf die Handwerks- und Dienstmädchenausbildung war bei Eschke nicht üblich.

5.5.3 Zur Verallgemeinerungsfähigkeit der Gebärdensprache

Die Verallgemeinerungsfähigkeit von Gebärden rückte seit dem Bekanntwerden der Methode von de l'Epée verstärkt in die deutsche sprachphilosophische Debatte. Ausgangs des 18. Jahrhunderts hatte selbst Eschke noch behauptet, dass Gehörlose nur sinnlicher Bilder oder einzelner Vorstellungen fähig seien und diese niemals zu allgemeinen Vorstellungen

⁶⁵¹ Eschke 1799, S. 517f.

⁶⁵² Ebenda.

⁶⁵³ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 120ff.

⁶⁵⁴ Eschke 1806c, S. 46.

erheben können. In dieser Weise äußerte er sich auch zum Gebrauch von Gebärdenzeichen, denen er noch zu Beginn seiner Tätigkeit die Fähigkeit zur Verallgemeinerung von Begriffen absprach.⁶⁵⁵

Einer der ersten Anlässe für Eschke sich mit der Gebärdensprache auseinanderzusetzen, war die von Johann Ludwig Adam Schlichting, Alumnus im K.K. General-Seminarium in Wien, im fünften Jahrgang des Magazins für Erfahrungsseelenkunde (1787) aufgeworfene Frage, „wie man den Taubstummen durch Zeichensprache abstrakte Begriffe beibringt“.⁶⁵⁶ Eschke eröffnet seine Rezension des Artikels mit der ironischen Bemerkung, dass die Beantwortung der Frage vielen nicht möglich sei, auch ihm nicht, doch Schlichting wüsste es. Dessen im Kern glottogenetisch angelegte Argumentation so wie Gessinger (1994) sie beschrieb,⁶⁵⁷ war ein Plädoyer für die Gebärdensprache:

„Zuverlässig ist es, daß stärkerer Nachdruck in ihnen liegt, daß sie geschickter – anschaulicher und natürlicher sind, um die Sachen wahrer und die Bedürfnisse in ihrer mehr oder minder dringenden Befriedigung vorzustellen [...]“.⁶⁵⁸

Auch Schlichting betrachtete, wie z. B. de l'Epée, die pragmatische Seite der Kommunikation in engem Zusammenwirken von Laut- und Gebärdensprache. Seiner Ansicht nach sei ohne die Entwicklung der Lautsprache jeder Gedanke [...] ein konzentrierter gleichzeitiger Zusammenhang aller der dahingehörenden Begriffe [...]. Worte und ihre „successive Verbindung“ könnten Abstraktionen befördern und eine „größere Sicherheit vor Irrthum im Urtheile“ geben, da in „einer schnellen Übersicht wohl manche Folge, manches Zwischenglied der Abstraktionskette unsichtbar bleiben kann“.⁶⁵⁹

In dem Augenblick, wo eine gebärdensprachliche Kommunikation an ihre Grenzen stoßen würde, sollten so genannte „Unterscheidungszeichen“ eingeführt werden, die Schlichting folgendermaßen beschreibt:

„...kann man mit dem Zeichen des unmittelbar bezeichneten nicht noch ein bestimmtes Unterscheidungszeichen von dem mittelbaren und abstrakten Begriffe verbinden, oder auch mit den letztern? Dasselbe Unterscheidungszeichen kann allgemein gemacht und mit jedem dieser Begriffe ohne Abweichung verbunden werden. Hieraus erhellet auch, dass man auch

⁶⁵⁵ Eschke 1791, S. 231.

⁶⁵⁶ Vgl. Schlichting 1787.

⁶⁵⁷ Vgl. Gessinger 1994, S. 337f.

⁶⁵⁸ Schlichting 1787, S. 86f.

⁶⁵⁹ Ebenda, S. 87.

abstrakte Begriffe durch der gleichen pantomimischen Zeichen ausdrücken kann; und warum nicht auch ohne das angegebene Hilfsmittel?“⁶⁶⁰

Schlichting erkannte auch, dass die Semantik der Gebärdensprache keiner anderen Struktur folgen würde, wie jede andere natürliche Sprache auch:

„Könnte man also nicht auch durch pantomimische Zeichen die Folgen und die Entwicklung dieser einzelnen Begriffe, und so den Weg der Abstraktion bezeichnen, und dann durch ein einziges Zeichen, wie durch ein einziges Wort den Innbegriff dieser Entwicklungen oder den ganzen abgezogenen Begriff ausdrücken? Es ist daher nicht eben nothwendig, ihn erst metaphorisch und bilderisch in der Zeichensprache zu erklären.“⁶⁶¹

Schlichting hatte damit eine Gleichwertigkeit von Laut- und Gebärdensprache hergestellt, in dem er ganz eindeutig Zeichen und Begriff gleichsetzte. Von Interesse war, ob seine hellsichtige Erkenntnis zu der Zeit auch Eingang in die Gehörlosenunterrichtspraxis fand? Es vergingen fast vier Jahre bis der Aufsatz von Schlichting von Eschke in seinem ersten großen pädagogischen Werk aufgegriffen wurde, das kurze Zeit nach dem Tod Heinicke unter dem Titel „Über Stumme“ erschienen war. Zu dieser Zeit hatte Eschke, vermutlich noch aus dem Abhängigkeitsverhältnis seines „Ziehvaters“ Heinicke resultierend, eine ablehnende Haltung gegenüber der Gebärdensprache gezeigt.⁶⁶²

Die Frage, ob Gehörlose allgemeiner Begriffe fähig seien und diese durch Unterricht erlangen könnten, wurde 1801 erneut von dem Berliner Gelehrten Ludwig Bendavid in der „Neuen Berlinischen Monatsschrift“ aufgegriffen. In seinem Aufsatz „Über die Erzeugung der Begriffe, in Bezug auf Taubstumme“ hatte Bendavid in der Argumentationslinie von Wolff und Kant den Gehörlosen die Fähigkeit zur Verallgemeinerung von Begriffen und somit auch zum Erlangen moralischer Begriffe abgesprochen. Er war der Ansicht, dass die von Gehörlosen verwendeten Zeichen, nicht verallgemeinerungsfähig seien.⁶⁶³ Der Herausgeber der Zeitschrift, Bibliothekar Biester, bestätigte in seiner nachfolgenden Wortmeldung Bendavids Ansicht, allerdings mit einer Einschränkung. Biester bestritt nicht wie Bendavid zuvor, die Notwendigkeit des Unterrichts von Gehörlosen, auch wenn es nicht gelänge, Gehörlose zum „wahren Vernunftgebrauch“ zu führen. Selbst dann sei der Unterricht immer noch eine „höchst verdienstliche Beschäftigung für die bürgerliche Gesellschaft sowohl als für die

⁶⁶⁰ Ebenda, S. 88.

⁶⁶¹ Ebenda.

⁶⁶² Ebenda.

⁶⁶³ Bendavid 1801, S. 181.

bedauernswerten Menschen selbst“.⁶⁶⁴

Eine Wendung erhielt die Diskussion durch die Antwort des Gelehrten Kiesewetter auf den Beitrag von Biester. In seinem Aufsatz „Über die Erzeugung der Begriffe, in Bezug auf Taubstumme“ lieferte er die Begründung für die Verallgemeinerungsfähigkeit der Gebärden und somit auch der generellen Fähigkeit, Dinge zu verallgemeinern. Dort stellte er fest, dass für ihn die Zeichen der Taubstummen, genau wie die sichtbaren Zeichen der Mathematik, als verallgemeinerungsfähig gelten würden und deshalb der Taubstumme auch zu allgemeinen Vorstellungen gelangen könne.⁶⁶⁵ Mit dieser Entgegnung hatte Kiesewetter nicht nur einen entscheidenden Beitrag für die universelle Anerkennung der Bildungsfähigkeit der Gehörlosen geleistet, sondern auch die Gleichwertigkeit von Wort und Gebärde herausgestellt. Kiesewetter stellte abschließend die These auf, dass die Verallgemeinerungsfähigkeit der Taubstummen dann bewiesen sei, wenn sie die Kausalität von Ursache und Wirkung erfassen würden oder sogar im Stande seien, die Bedeutung von Grund und Ursache (zwei verwandte, aber doch verschiedene Begriffe) zu erkennen. Dazu forderte er Eschke auf, es auf einen praktischen Versuch mit seinen Schülern ankommen zu lassen. Natürlich könne seiner Meinung nach der Taubstumme auch ohne allen Unterricht zu Begriffen gelangen, jedoch habe er dann mit viel größeren Schwierigkeiten zu kämpfen.⁶⁶⁶

Der Aufforderung Kiesewetters wollte Eschke zwar nachkommen, hatte jedoch gleich einschränkend hinzugefügt, dass er weder am Examen teilnehmen werde, noch überzeugt davon sei, dass die von ihm geschickten Schüler den Unterschied zwischen Grund und Ursache erkennen würden. Dies sei, so Eschke, auch bei Hörenden fraglich.⁶⁶⁷ Mit dem Hinweis auf die Schwierigkeit einer solchen Prüfung schloss Eschke seine Ausführungen. Es sei unmöglich, in einem Zeitraum von drei Jahren einem Gehörlosen alle Wörter und Redensarten zu lehren.⁶⁶⁸ Im Unterschied zu anderen Taubstummenlehrern lehnte Eschke die katechisierende Methode ab, bei der die Schüler vorgefertigte Frage-Antwort-Kataloge auswendig lernten und damit natürlich auch das Publikum beeindruckten. Erst nach dem Tod Eschkes führte sein Nachfolger Grasshoff öffentliche Prüfungen durch, bei denen Schüler wie Automaten die vom Lehrer gestellten Fragen beantworteten. Fragen aus dem Publikum waren auch hier aus Angst vor Blamagen nicht erwünscht.

⁶⁶⁴ Biester 1801, S. 189. Gehörlose wurden bis ins 20. Jahrhundert hinein häufig als Behinderte und somit bedauernswerte Menschen charakterisiert.

⁶⁶⁵ Kiesewetter 1801, S. 333.

⁶⁶⁶ Ebenda, S. 337.

⁶⁶⁷ Eschke 1801b, S. 469.

⁶⁶⁸ Ebenda, S. 470.

Eschke sah sich in seinem Unterricht einem gravierenden Problem gegenüber gestellt. In dem Augenblick, wo der Lautspracherwerb beim gehörlosen Kind nicht in den ersten Lebensjahren stattfand, sondern sich in den Schulunterricht hineinverlagerte, konnte er als Lehrer für die Kommunikation im Unterricht nur auf einen minimalen aktiven Wortschatz zurückgreifen, der jedoch Voraussetzung für die eigentliche Vermittlung von Unterrichtsinhalten war. Im Vorschul- bzw. Schulalter trafen zwei kognitiv-sprachliche Prozesse aufeinander, die sonst zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben des gehörlosen Schülers auftraten. Ähnlich der Mutter-Kind-Interaktion beim Spracherwerb wurde also hier die Sprache des Lehrers zum zentralen Leitmotiv. Der gehörlose Schüler orientierte sich in der eigenen Sprachentwicklung am Mundbild des Lehrers, an seiner Mimik, der Gestik und seinen Gebärden, wenn denn dieser auch welche benutzte. Das erklärt auch, warum die Abwesenheit des Lehrers, zumal noch in einer Prüfungssituation mit erheblichen Kommunikationsschwierigkeiten verbunden sein musste.

5.6 Elementarbildung und Zweisprachigkeit im ersten Lehrplan des Instituts

Der 1810 entworfene „Plan der Studien“ geht als erster institutionell verfasster und von staatlichen Unterrichtsbehörden genehmigter Lehrplan in die Geschichte der Gehörlosenbildung ein.⁶⁶⁹ Es wird in dem Zusammenhang der Frage nachgegangen, inwieweit die bis zur Konstituierung eines einheitlichen Lehrplans von Eschke vordergründig individuell ausgerichtete Gestaltung seines Unterrichts beibehalten werden konnte. Insgesamt handelte es sich im Unterschied zum Unterricht an niederen Schulen um einen sehr differenzierten und anspruchsvollen Fächerkanon. Dieser sollte vor allem besonders talentierten Schülern den Zugang zur höheren Bildung, beispielsweise durch den Besuch einer Akademie, ermöglichen. Besonders die Geistes- und Naturwissenschaften wurden umfangreich berücksichtigt. Religion und Mathematik waren von Eschke vollständig zurückgedrängt worden, was dem Unterrichtsministerium unter Natorp Anlass zur Kritik gegeben hatte.

Eine zweite Perspektive, aus der die Verknüpfung von Elementar- und Taubstummensprache betrachtet werden soll, ist die der Zweisprachigkeit im Unterricht. Hier wird die Entwicklung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache ebenso Gegenstand sein, wie ihre Einstufung als Unterrichtsfach. Gefragt wird, aus welchen Gründen Eschke die „Pantomime“ als Unterrichtsfach nur für den Elementarunterricht vorsah.

⁶⁶⁹ Vgl. dazu Wolff 2009.

5.6.1 Die Verknüpfung von Elementar- und Taubstummensbildung

Die Popularisierung der Elementarmethode Pestalozzis wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Berlin und dem Brandenburgischen maßgeblich durch den Pestalozzischüler, Wilhelm von Türk vorangetrieben. Türk nutzte dazu seine Kontakte zum Königshaus, vor allem zu Königin Luise, um sie für Pestalozzis Methode zu begeistern. Schließlich zeigte sich auch ihr Ehemann, der seit 1797 preußische König Friedrich Wilhelm III., Pestalozzis Methode gegenüber aufgeschlossen und erließ die königliche Kabinettsorder vom 19. Januar 1805, die ausdrücklich dieses Konzept befördern sollte.⁶⁷⁰ Nach der offiziellen Anerkennung der pestalozzischen Methode durch die Bildungsbehörden wurden ab 1808 ausgewählte Lehrer, Lehrerbildner und Schuladministratoren nach Yverdon zur Ausbildung geschickt. Aus ihnen gingen eine Reihe von künftigen Lehrerseminarleitern hervor.⁶⁷¹

Auch bei den preußischen Unterrichtsbehörden nahm der Einfluss auf die ihnen unterstellten Einrichtungen im Hinblick auf die Umsetzung der Elementarbildungsmethode von Pestalozzi zu. Was das Berliner Taubstummensinstitut betraf, lag die Schulaufsicht in den Händen des Obergerichtsrates Nolte und des Oberkonsistorialrats Natorp. In einem der halbjährlich abgefassten Berichte über das Institut machte Natorp einige wesentliche Ergänzungen zur wechselseitigen Verbindung zwischen Taubstummens- und Elementarbildung, wobei er gleichermaßen die professionelle und unterrichtspraktische Dimension berücksichtigte. Sollte Eschke den von den Unterrichtsbehörden geforderten Lehrplan erstellen, so könne die Darstellung „des bey der Bildung der Taubstummens genommenen Gangart und der dabei beobachteten Untersuchungsweise für die Elementarbildungskunde überhaupt einen wirklichen Gewinn bringen“. ⁶⁷² Der Elementarlehrer würde daraus „die wahren Elemente der Bildung ersehen“ und „durch Benutzung der daraus für ihn hervorgegangenen Winke den Gang finden, den er auch bey der Elementarbildung solcher Schüler, denen die Sinne des Gehörs und der Sprache nicht fehlen, zu nehmen hat, auf eine wahrhaft elementare Weise zu verstehen und seine Unterweisung eben so planmäßig als methodisch einzurichten“. ⁶⁷³ In dem Zusammenhang betrachtete Natorp, der ein großer Verehrer Pestalozzis war, die Taubstummensinstitute als Multiplikatoren „des pestalozzischen Systems der institutionellen Bildung“. ⁶⁷⁴ Die pädagogische Funktion der Methode drückt sich, wie schon bei de l'Épée, nun auch bei

⁶⁷⁰ Vgl. Rokschi 2002, S. 31.

⁶⁷¹ Vgl. Osterwalder 2002, S. 106.

⁶⁷² BLHA: Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 56.

⁶⁷³ Ebenda, pag. 56f.

⁶⁷⁴ Ebd.

Natorp in einem universellen Bildungsanspruch aus:

„...wenn der P. Eschke von Zeit zu Zeit [...] junge Männer in seine Kunst einweißete und sie eben so wohl praktisch als auch theoretisch zu einer methodischen Behandlung der Taubstummen anleitete; damit durch diese die große Wohlthat weiter verbreitet und die Kunst, welche der Pr. Eschke in einem so hohem Maße besitzt, fortgepflanzt werden könnte. Talentvolle Kandidaten, wie auch gebildete Schulseminaristen in Berlin könnten dafür angewiesen werden, die ihnen dargebotene günstige Gelegenheit zu benutzen. Für diese würde dieses Studium selbst dann, wenn sie keine Gelegenheit haben sollten, Taubstumme zu unterrichten, von dem erheblichen Nutzen sein, weil das Studium dieses Bildungszustandes und dieser Bildungsmanier das interessanteste Studium der Elementarbildungskunde ist.“⁶⁷⁵

Zwei Dinge erschienen Natorp für die Unterrichtsgegenstände aus dem vorangegangenen Bericht von Nolte als Ergänzung notwendig, a.) „Mathematik, theils als formales Mittel der Elementarbildung, theils als ein in die vorzüglichsten Künste und Gewerbe eingreifende Wissenschaft - 2.) Anleitung zum Gartenbau, Ackerbau, zur Obstbaumzucht, Birnenzucht. Ich will hiermit nicht sagen, daß ein vollständiger Unterricht darin unter die Lehrgegenstände in diesem Institut aufgenommen werden sollte; ich meine nur, daß der Ackerbau unter den Geschäften des Lehrers eine vorzügliche Sache einnehme und neben den mechanischen Künsten, Handwerken und Fabriken, welche der P. Eschke aufführt, nicht hätte übersehen werden dürfen.“⁶⁷⁶ Anhand der genannten Unterrichtsgegenstände ist eine Orientierung an den Elementarbildungsplänen des Pestalozzi Schülers nicht zu übersehen.

Dennoch hatte der Einfluss der Unterrichtsbehörden genau den Effekt, gegen den sich Pestalozzi selbst immer gewehrt hatte, nämlich nach Osterwalder (2002) in den „pädagogischen Konzepten eine Indifferenz, wenn nicht sogar eine Ablehnung jeglicher institutioneller Bestimmtheit und Beschränkung von Erziehung, wie sie mit dem Ausbau und der Entwicklung des modernen Verwaltungsstaates in Schule und Fürsorge aktuell wird.“⁶⁷⁷

5.6.2 „Die große Kunst zu leben lehren“ – Elementar- und Universalunterricht bei Eschke

In besonderer Weise vereinigten sich im Elementarunterricht von Eschke die Ideen

⁶⁷⁵ BLHA: Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 57f.

⁶⁷⁶ Ebd.

⁶⁷⁷ Osterwalder 2002, S. 107f.

Rousseaus, die philanthropischen Vorstellungen Salzmanns und Basedows mit neuhumanistischen Ansätzen von Humboldt und Fichte.⁶⁷⁸ Als erstes benannte Eschke das allgemeine „Ziel aller Erziehung“, das darin bestünde, die „große Kunst zu leben“ zu lehren.⁶⁷⁹ Der Mensch müsse lernen „Leiden zu ertragen und tätig“ zu sein. Bezogen auf die Gehörlosen, wolle er aus ihnen „keine Antonine und Mark Aurele bilden“, sondern brauchbare, tätige Staatsbürger, die ihre Arbeit fröhlich verrichteten, dabei gute Sitten und Manieren zeigten und ihre Leiden geduldig ertragen könnten. Damit reihte sich Eschke mit seinen Erziehungszielen zwar in die utilitaristisch geprägte Pädagogik dieser Zeit ein, allerdings mit dem Unterschied, dass er konsequent die Verbindung von Taubstummenanstalten und Industrieschulen ablehnte, wie es beispielsweise in Wien üblich war. Er begründete seine Ansicht damit, dass die mit nur vier Sinnen ausgestatteten Gehörlosen, im Gegensatz zu den vollkommenen Menschen mehr Zeit für ihre Vervollkommenung benötigen würden.

Die Erziehung zur Brauchbarkeit nannte Eschke als hauptsächliches Ziel der Taubstummenbildung, denn ohne Hilfe und Unterricht seien Taubstumme unbrauchbar, würden dem Staat zur Last fallen und bald ein „Einsiedlerleben“ führen.⁶⁸⁰ Deshalb gehörten auch die mechanischen Beschäftigungen zum festen Bestandteil der Ausbildung.⁶⁸¹ Es lag ihm vielmehr daran, die pädagogische Idee Rousseaus für die Erziehung Gehörloser zu nutzen, in dem er allgemein bildende Kenntnisse und nützliche Fertigkeiten gleichermaßen zur lebenspraktischen Befähigung vermittelte.⁶⁸²

Als oberstes Prinzip des Taubstummenunterrichts nannte Eschke die Erziehung zur Selbsttätigkeit, ganz im Sinne von Fichte. Erziehung sei die Kunst, den Zögling zur Selbsttätigkeit anzuregen. In Anlehnung an Pestalozzi unterschied Eschke als übergeordnete Unterrichtsformen zwischen „Elementar- und Universalunterricht“. Eschkes pädagogisches Programm enthielt neben den genannten Unterrichtsdimensionen eine altersspezifische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte. Insgesamt sah er dafür eine Ausbildungsdauer von neun Jahren vor. Im elementaren Unterricht sollten die „leichtesten, faßlichsten Ideen aller Art, aber ohne Ordnung und Absonderung“ vermittelt werden und zwar in dem Umfang, den der Taubstumme veranschaulicht „begreifen und behalten kann“. Der Universalunterricht würde dann dieses „Chaos“ ordnen, die Ideen würden in

⁶⁷⁸ Vgl. Schumann 1940, S. 186f. Zum Einfluss Pestalozzis auf die Taubstummenpädagogik vgl. die gleichnamige Arbeit von Schiltknecht 1970, S. 96-100.

⁶⁷⁹ Eschke 1811a, S. 482f.

⁶⁸⁰ Vgl. Eschke 1791a, S. 41.

⁶⁸¹ Walther 1888, S. 29;

⁶⁸² Vgl. dazu Dreves 1998, S. 120ff.

Wissenschaften gesondert und jede Wissenschaft könne anschließend „im Zusammenhange nach einer natürlichen Ordnung“ gelehrt werden. Gleichzeitig müsse in jeder Wissenschaft nach und nach ein „dreifacher“ Unterricht erteilt werden: ein elementarischer in den ersten drei Jahren, ein historischer vom vierten bis sechsten Schuljahr und ein rasionierender vom siebenten bis neunten Schuljahr.⁶⁸³ Bei „guten Schuleinrichtungen“ könnte in jeder Wissenschaft dieser dreifache Unterricht erteilt werden, aber auch „in der Brotwissenschaft auf der Akademie“ müsse jeder Studierende einen doppelten Unterricht, den historischen und den rasionierenden“ bekommen.⁶⁸⁴

Im Elementarunterricht sollten die Ideen der Wissenschaften anschaulich vermittelt werden und waren vor allem den männlichen Schülern vorbehalten. Die ersten drei bis vier Jahre waren für die Begriffsentwicklung vorgesehen. In diesem Elementarunterricht würden in der Sprache die Wörter, das Verstehen leichter Sätze und kleiner Abhandlungen vermittelt werden. Das Denken und Urteilen aber würde auf „Ideenverknüpfungen“ beruhen und der Unterricht müsse darauf hinauslaufen, dass diese Ideenverknüpfungen beim jungen Menschen vervielfältigt würden. Bei „lebhaften Köpfen“ geschehe dies von selbst und deshalb müsse im Elementarunterricht der Zögling mit vielen Ideen „durcheinander“ versorgt werden. Beim Taubstummen jedoch könne dies nur anhand von Modellen, die sie im Unterricht gelehrt bekommen hätten, erreicht werden. Aus diesem Grund sei Eschke bemüht, im Unterricht der Taubstummen, viele solcher Modelle der Ideenverknüpfungen zu entwerfen und anzuwenden.⁶⁸⁵ Zu den weiteren Unterrichtsgegenständen dieser Lehrperiode gehörten: Sprache, Begriffsmitteilung und -entwicklung, gemeinnützige Erkenntnisse verschiedenster Art, Schreiben, Zeichnen, Rechnen und für die Mädchen, die weiblichen Handarbeiten.

Während der von ihm bestimmten Periode des „Universalunterrichts“, der im vierten Schuljahr einsetzte und in dem sich der historische und rasionierende Unterricht vereinte, kamen weitere Unterrichtsgegenstände hinzu, wie: Geographie, Kenntnis der Natur, der Gewerbe und der Verfassung des Vaterlandes, populäre Mathematik, Experimentalphysik und die Philosophie.⁶⁸⁶ Die Aufnahme weiterer Unterrichtsfächer schloss Eschke nicht aus.⁶⁸⁷ Im Zeitraum des historischen Unterrichts vom vierten bis sechsten Schuljahr sollten die „gelernten Ideen“ in der historischen Ordnung und Abfolge erzählt werden, d. h. jede Wissenschaft als Geschichte vorgetragen werden. Einem Knaben von vierzehn oder

⁶⁸³ Walther 1888, S. 23ff.

⁶⁸⁴ Eschke 1811a, S. 483f.

⁶⁸⁵ Ebenda, S. 482.

⁶⁸⁶ Walther 1888, S. 24ff.

⁶⁸⁷ Eschke 1811a, S. 489 „Plan der Studien“.

fünfzehn Jahren könne auch die Psychologie gelehrt werden. Der anschließende räsionierende Unterricht müsse aus dem historischen das vorhandene Wissen, die Gründe und Ursachen entwickeln, kausale Beziehungen vermitteln, wie auch Beweise herleiten und darstellen lassen. Eine gleiche Bewandnis habe es mit der Ausbildung der Fertigkeiten des Geistes. Der Universalunterricht würde Gehörlose befähigen, Bücher zu verstehen und durch viel Lesen ein „feines Gefühl für die Sprache“ zu erlangen.⁶⁸⁸ Auf die Problematik des verstehenden Lesens im Umgang mit unbekannten Texten hatte Eschke bereits in seinen „Beobachtungen über Stumme“ hingewiesen. Um zu erfahren, ob sein Schüler auch den Text verstanden habe, ließ er ihn einen Auszug daraus aufschreiben. Daraus habe Eschke dann schließen können, ob der Schüler nur im „buchstäblichen“ oder „mit gehörigen Verstande des Wortes“ gelesen habe.⁶⁸⁹

5.6.3 Die Ausdifferenzierung des Sprachunterrichts

Das Erlernen der Sprache gehörte am Berliner Taubstummeninstitut zum Hauptziel des Unterrichts. Eschke wollte sich auf keinen Fall durch den neuen Lehrplan auf die Dauer festlegen lassen und erhielt in diesem Punkt von administrativer Seite sogar Unterstützung. Es war der Oberconsistorialrat Nolte, der nach einer Hospitation bezüglich der Umsetzung des Lehrplans von Eschke erklärte, dass:

„(...) nach den verschiedenen Graden der Bildsamkeit der Subjekte ungemein viele Modificationen eintreten müssen, unterliegt keinem Zweifel; ja, ich glaube, ohne dem gnädigen Director zu nahe zu treten, noch ergänzen zu können, daß, die dem großen Aufwande von Zeit, welcher bei den Taubstummen zum Unterricht in der Pantomime, im Sprechen und in der Entwicklung, selbst der einfachen Begriffe erfordert wird, jenen Plan in seinem ganzen Umfange nur höchst selten auszuführen seyn wird.“⁶⁹⁰

Es könnten „viele Jahre“ sein und generell ließe sich beim „Unterricht der Taubstummen kein allgemeiner Maßstab festlegen“. Eschke betonte, dass es ein Unterricht sei, in dem „jedes Subjekt psychologisch zu erforschen ist“ und zu dem man keinen Lehrer durch Zwang bringen könne. Soll der Unterricht erfolgreich verlaufen, müsse man als Lehrer „Lust und Liebe“ dazu mitbringen.⁶⁹¹

⁶⁸⁸ Ebenda, S. 484.

⁶⁸⁹ Eschke 1795, S. 351.

⁶⁹⁰ BLha Pr. Br. Rep. 1304 Bericht des Oberconsistorialpräsidenten Nolte über die Zustände im Taubstummeninstitut vom 20. April 1810.

⁶⁹¹ Eschke 1811a, S. 488.

Im Zusammenhang mit der Alphabetisierung lassen sich eine Reihe von Parallelen zwischen dem Unterricht an den niederen Schulen und den Taubstummeninstituten erkennen. Zum einen lassen sich in beiden Institutionen Schwierigkeiten in der Vermittlung von Begriffsinhalten erkennen, denn die Alltagssprache enthält Wörter, die in der hochdeutschen Sprache nicht existieren. Dennoch gehören sie zu einer regionalen Sprache, die nicht einfach aus dem Unterricht ausgeblendet werden konnte. Die Frage ist, wie es zum einen gelingen konnte, die von den Kindern sozusagen ‚mitgebrachten‘ Wörter im Unterricht zu integrieren und sie begrifflich zu erläutern. Zum anderen ging es um die Möglichkeiten der Schulung von artikulatorischen Fähigkeiten für das Lesen und Schreiben in Hochdeutsch. Dabei ergab sich aus der Lage der Bildungseinrichtungen noch ein zusätzlicher Unterschied in Bezug auf den Sprachunterricht. An örtlichen Elementarschulen war die Diskrepanz zwischen Hochdeutsch und Dialekt regional begrenzt, wogegen am Berliner Taubstummeninstitut Kinder aus allen preußischen Provinzen mit den unterschiedlichsten Mundarten aufeinander trafen. Hinzu kam, dass der Unterricht für gehörlose Kinder am Berliner Taubstummeninstitut nicht nur die Vermittlung der Kulturtechniken umfasste, sondern an erster Stelle der eigentliche Spracherwerb stand. Dagegen verfügten die hörenden Kinder bei Schuleintritt bereits über einen aktiven Wortschatz. Ein weiterer Unterschied zum Unterricht hörender Schüler bestand in der Bedeutung des Mund- bzw. Absehbildes, das durch den Einfluss von Dialekten entsprechend verändert sein konnte. Grundsätzlich wurde zwar am Taubstummeninstitut eine einheitliche Ausbildung im Hochdeutschen angestrebt, doch auch hier ging der Unterricht nicht ohne den Einfluss von Dialekten vonstatten, sei es durch Lehramtskandidaten, die aus allen Teilen Preußens kamen oder eben durch die Dialekte der Mitschüler. Ob die Diskrepanz von Zielsprache Hochdeutsch und Dialekt sich nach der Rückkehr in den Heimatort noch verschärfte, kann nach gegenwärtiger Quellenkenntnis nicht belegt werden.

5.7 Die besondere Rolle der gehörlosen Taubstummenlehrer

An allen bis dahin bestehenden Taubstummeninstitutionen war die Ausbildung der Lehrer durch die Direktoren selbst erfolgt. Die ersten Taubstummeninstitute in Paris, Leipzig und Wien galten als so genannte „Pflanzinstitute“ für die Idee der Gehörlosenbildung. Dort ausgebildete Lehrer sollten an anderen Orten neue Taubstummeninstitute gründen. So war Eschke von dem Leipziger Institutsgründer Heinicke ausgebildet worden, damit dieser in Berlin eine Anstalt gründen sollte. In Österreich-Ungarn hatte diese Aufgabe das k. k. Taubstummeninstitut in Wien unter Stork und später May übernommen. Dort war als erster „Lehramtshospitant“ 1779 der Priester Karl Berger aufgenommen worden. Nach seiner

Ausbildung durch Stork ging Berger als erster Lehrer an die im Jahre 1786 gegründete Prager Anstalt.⁶⁹² Aus dem Ausland wurden am Wiener Institut u. a. die späteren Direktoren der Taubstummeninstitute in Kopenhagen und München, Castberg und Ernsdorfer, sowie Johann Baptist Scagliotti Direktor in Genua und Abbé Falkowsky in Warschau, wie auch der anschließend in St. Petersburg als Lehrer wirkende Professor Sigmund ausgebildet. Einziger gehörloser Lehrer und Direktor, der in Wien seine Ausbildung erhielt, war der herzoglich naussauische Hofrath und Direktor des Taubstummeninstituts in Camberg, Hugo Freiherr von Schütz zu Holzhausen.

Eschke sprach im Sinne pädagogischer Arbeitsteilung von Erziehern und Lehrern. Bei der Zweckbestimmung des Instituts hatte er wohl beide als wichtig erachtet, hierbei die Erziehung der Bildung vorangestellt. Mit der Frage „Wie muss ein Erzieher sein?“ leitete Eschke auch seine 1799 publizierte Abhandlung „Kleine Beobachtungen über Taubstumme ein. Darin stellt er zunächst einen hohen Anspruch an den Erzieher. Es heißt: Der Erzieher muß „eine Art von Gott sein“, gebildet, ohne schlechte Sitten, Schwächen und Leidenschaften. In den nächsten Sätzen relativiert Eschke diesen Anspruch bereits und ist nun der Meinung, dass es ausreiche, wenn man bestrebt sei, „so wenig unvollkommen zu sein...als in der Bestimmung der menschlichen Natur liegt“.⁶⁹³

Für die Erziehung und den Unterricht von Gehörlosen hatte Eschke nicht nur besondere institutionelle Bedingungen als notwendig erachtet, sondern auch ein entsprechendes Professionswissen der Pädagogen vorausgesetzt. Welche Anforderungen hatte Eschke an den künftigen Erzieher und Lehrer von Gehörlosen gestellt? Als erste Voraussetzung für die Umsetzung seines Lehrkonzepts, das vorwiegend Einzelunterricht erfordere, nannte Eschke die genaue Kenntnis des gehörlosen Menschen. Denn Erziehung und Unterricht würden sich „streng nach dem Lineal der Natur“ richten.⁶⁹⁴ Es war Rousseaus Prinzip der Natürlichkeit, das die Pädagogik Eschkes bestimmte und woran sich auch die Ausbildung der Lehrer, seiner Meinung nach orientieren sollte. Auch solle sich der Pädagoge niemals an den Unterricht ohne Kenntnis der Gebärdensprache wagen.⁶⁹⁵ Außerdem erfordere der Unterricht eine besonders große „Sanftmut und Geduld“, weil die Entwicklung der Begriffe zeitaufwendig und mühsam sei.⁶⁹⁶ Diesbezüglich brachte Eschke auch seine Überzeugung zum Ausdruck, dass es ein Irrtum sei, zu glauben, dass selbst ein berühmter Schreibmeister und Zeichenlehrer von hörenden Kindern Gehörlose unterrichten könne. Wer dies behauptete,

⁶⁹² Schott 1995, S. 63.

⁶⁹³ Eschke 1799, S. 517.

⁶⁹⁴ BLha Pr. Br. Rep. 34, Provinzial-Schulkollegium Berlin Bd. 1 Nr. 1304, pag. 123.

⁶⁹⁵ BLha, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 124RS.

⁶⁹⁶ Eschke 1811a, S. 500.

würde die „Taubstummen und ihre kunstreiche Behandlung“ nicht kennen, denn ein Gehörloser wüsste im normalen Unterricht mit „Vollsinnigen“ nicht, was der Lehrer spricht und könne deshalb auch nicht handeln.⁶⁹⁷ Nur wer sich nie mit Gehörlosen beschäftigt habe, könne auf die Idee kommen, den Unterricht nach Oliviers oder Stephanis Methode gestalten zu wollen. Es müsse einleuchten, so Eschke, dass nach Oliviers Methode, Taubstumme nicht durch das Nachsprechen von kurzen Sätzen die Elementarsprachlaute erlernen würden. Ebenso wenig könne es nach Stephani gelingen, Laute bei Taubstummen zu erzeugen, in dem man diese in einer durch eine genetische Ordnung in der Reihenfolge von „Lippen-, Zahn-, Zungen-, Gaumen-, und Lungenlauter“ anbinden würde. Davon sei bereits vor 200 Jahren Amman überzeugt gewesen und seine Erfahrung habe dies bestätigt, berichtet Eschke.⁶⁹⁸ In seinem, im Anschluss an den Lehrplan, 1811 veröffentlichten „Abcbuch für Taubstumme“ äußerte sich Eschke nochmals kritisch zur möglichen Erteilung des Unterrichts durch Elementarschullehrer. Ausgangspunkt bildet ein Brief des Schweizer Taubstummenlehrers Ulrich, aus dem Eschke folgendes zitiert:

„Was ich von Ihnen las, das hat mich in mancher meiner Ansichten über den Taubstummenunterricht, die ich von jeher auf die Natur der Sache selbst als auf reiche Theorien gründete, noch sicherer gemacht. Ich weiß wohl, es muß alles in der Welt nach gewissen notwendigen Gesetzen geregelt werden, aber auf die heutzutage besonders im Schwange gehende Methodensucht halte ich wenig, und ich habe oft gesehen, wie über der Form die Sache selbst zugrunde ging [...]“⁶⁹⁹

Eschke fühlte sich durch die Aussagen Ulrichs bestätigt und nahm dessen Brief gleich zum Anlass, die Schwierigkeit des Unterrichts zu verdeutlichen, die er darin sah, dass Hörende sich nicht mit Gehörlosen vergleichen könnten, weil „wir Hörenden [...] gleichsam mit der Sprache erzogen und geboren“ werden, „den Taubstummen hingegen wird sie gelehrt; ihm ist sie eine gelehrt, uns Muttersprache“.⁷⁰⁰ Bereits hier wird der unterschiedliche Zugang zum Begriff der Muttersprache deutlich. Nolte ging nur von dem allgemeinen Begriff „Sprache“ aus, im Unterschied zu Eschke, der zwischen „Tonsprache“ und Gebärdensprache differenzierte.

Im Unterschied zu seinem Nachfolger Grasshoff, der im Jahre 1812 von der Sektion für den öffentlichen Unterricht die Ausbildung von Schulamtskandidaten angeordnet bekommen

⁶⁹⁷ Walther 1888, S. 28.

⁶⁹⁸ Ebenda.

⁶⁹⁹ Eschke 1811a, S. 501.

⁷⁰⁰ Ebenda, S. 505.

hatte, konnte Eschke die Auswahl seiner Lehrer selbst treffen.⁷⁰¹ Eschke hatte nur einen einzigen Lehrer ausgebildet. Hierbei handelte es sich um seinen ehemaligen Schüler Carl Habermaß. Dieser wurde am 6.10.1783 in Berlin als Sohn eines königlichen Kammerrats geboren. Er erlaubte aufgrund eines frühen Scharlachleidens bis zu seinem 21. Lebensjahr völlig.⁷⁰² Der Besuch der Elementarschule an seinem Heimatort war erfolglos verlaufen, so dass ihn seine Eltern 1798 in das Königliche Taubstummeninstitut nach Berlin aufnehmen ließen. Dort nahm sich Eschke persönlich seines Unterrichts an und sah in ihm einen geeigneten Lehrer für Taubstumme. Bereits als Schüler war er dem Arzt Karl Asmund Rudolphi während eines Institutsbesuchs aufgefallen, der sich folgendermaßen über ihn äußerte:

„[...] der älteste Knabe, Namens Habermass, verrieth sehr viel Talente, und war auch am fertigsten im Verstehen der Fremden. Selbst wenn sie geschwind sprechen, versteht er mehrentheils aus ihren Gebärden und Bewegungen des Mundes alles, was sie sagen, und antwortet schnell. Wer es nicht wüßte, sollte gewiß nicht vermuthen, daß er taub gebohren sey; so wie man aber hinter ihm steht, hat man gut Schreyen, er hört und beantwortet nichts. Seine Sprache ist, wie die aller Taubstummen, schnarrend und unangenehm; doch ist es ein großer Vorzug, daß die Kinder hier sprechen lernen [...].“⁷⁰³

Nachdem Habermaß am 20.9.1803 konfirmiert worden war, wurde er auf Antrag Eschkes am 27.9.1803 als Lehrer eingestellt. In einem Schreiben Friedrich Wilhelms an Minister v. Massow vom 4. Oktober 1803 teilte dieser mit, dass „die glücklichen Fortschritte des Professors Eschke in dem Unterrichte und in der Erziehung der Taubstummen“ diesen „in den Stand gesetzt“ hätten, „sogar aus der Mitte derselben, einen Zögling, den Taubstummen Habermaß als Lehrer am Institute in Vorschlag zu bringen. Der Erfolg ist sehr wichtig und mit Vergnügen und Teilnahme gebe Ich daher einem Antrage nach, der solchen zum Besten jener Unglücklichen noch vermehren kann.“⁷⁰⁴ Eschke hatte Habermaß in seiner Methode unterwiesen, die dieser später auch im Sprachunterricht anwendete.

Über die Unterrichtsergebnisse beim Lehrer Habermaß geben auch die von Oberkonsistorialrat Nolte erstellten Jahresberichte der Unterrichtsbehörde Auskunft. Nolte war überaus zurückhaltend in der Einschätzung des von Eschke und seinen Lehrern erteilten Unterrichts. Es stünde ihm nicht zu, Eschke dazu Vorschriften zu machen, bemerkte er in

⁷⁰¹ Vgl. Ebenda.

⁷⁰² Der Taubstummen-Lehrer Habermaß aus Berlin, In: Hesperus 11. Jg. (1819), September, Beilage Nr. 30, S. 196f.

⁷⁰³ Rudolphi 1804, S. 54.

⁷⁰⁴ GStA (PK) Rep. 76, Nr. 542, pag. 112.

dem ersten 1809 angefertigten Jahresbericht.⁷⁰⁵ Seine besondere Aufmerksamkeit hatte den beiden Lehrern Habermaß und Grasshoff gegolten, denen er bescheinigte, dass sie sich bereits in „einem hohen Grade die eigenthümlichen Manien angeeignet“ hätten, die für die Verfahrensweise im Unterricht notwendig seien. Was Nolte als eigentümliche Manien bezeichnet hatte, bezog sich auf die verschiedenen Verfahren zur sprachlichen Entwicklung, wozu die Begriffsentwicklung mit Hilfe der Gebärde und des Fingeralphabets zählten. Sie gingen auf die Beobachtungen beim Lehrer Habermaß zurück. Gehörlose Lehrer wie Habermaß hatten dazu beigetragen, dass die Gebärde eine gesellschaftliche Aufwertung erhielt, was nicht nur den Visitationsberichten der Unterrichtsbehörden, sondern auch den zeitgenössischen philosophischen Debatten entnommen werden konnte. Besonders beeindruckt zeigte sich Nolte darüber, wie es Habermaß gelingen konnte, durch seine „kindliche“ Darstellung der Gebärde, selbst solche Sätze, die „abstrakte Begriffe“ enthielten, fehlerfrei sprechen und schreiben zu lassen. Die „Pantomime“ wurde als erster Lehrgegenstand genannt. Die sprachliche Entwicklung der Schüler hatte Nolte folgendermaßen beschrieben:

„Bei Untersuchung der Fortschritte, welche die taubstummen Zöglinge im hiesigen Institut gemacht hatten, fand ich, daß mehrere der Anwesenden – einige der größeren waren krank – sich bereits ziemlich in der Tonsprache vervollkommnet hatten. Sie sprachen Wörter und kleinere Sprachen deutlich und zum Theil mit immer angemessenem Ton der Stimme aus und hatten es auch schon in der Fertigkeit, den Sinn, der an sie gerichteten Rede aus der verschiedenen Gestaltung der Mundart zu entnehmen, ziemlich mitgebracht. Mehrere Fragen, die ihnen schriftlich vorgelegt wurden, bearbeiteten sie gleichfalls schriftlich und so, daß sie hier bei zugleich bekundeten Fortschritten in der Grammatik der deutschen Sprache zufrieden seyn konnte. Zu dem Zeitpunkt wußten mehrere die ihnen vorgelegten leichteren Aufgaben in den vier Spezies gut zu lösen, einige waren bis zu den Zuordnungsgründen zur Regel der Tri ungeschickter.“⁷⁰⁶

Die von Nolte genannten Schüler Eschkes hatten sich in der Lautsprache mitgeteilt, woraus zu schließen ist, dass es sich hier vermutlich um schwerhörige bzw. spätertaubte Schüler gehandelt haben könnte. Das lässt sich auch aus den guten grammatikalischen Leistungen schließen. Nicht immer waren die Ergebnisse der Sprachentwicklung bei allen Schülern zufriedenstellend, wie Nolte bei einer gewissen Schülerin Erdsick „in der Pantomime“ feststellte. Auch bemängelte er, dass „hörende Sprachen“ nicht gelehrt werden würden. Doch einlenkend fügte er hinzu, es sei schon „sehr viel, wenn ein Taubstummer sich in

⁷⁰⁵ BLhA Pr. Br. Rep. 34 Provinzialschulkollegium Bd. 1, Nr. 1304, pag. 29f.

⁷⁰⁶ Ebenda.

seiner Muttersprache verständlich machen kann, da er selbst doch nicht hört, was er spricht; er zeigt nicht minder einen großen Fleiß, ihn an der Form der Mundart die Worte erkennen zu lassen, welcher ein Anderer redet und doch bringt der geschickte Direktor die fähigen Zöglinge bis zu einem bedeutendem Grade in vielerlei Fertigkeit, wie dies vorzüglich von dem von ihm ganz gebildeten Lehrer Habermaß gilt.⁷⁰⁷ Das Lehrverhältnis zwischen Eschke und Habermaß gestaltete sich in einer engen Abhängigkeit, was besonders in der Zeit deutlich wurde, als Eschke erwog, nach Romanowa in Gallizien zu gehen, um dort ein neues Taubstummeninstitut zu gründen. Habermaß hatte sich mit der Bitte an den König gewandt, ihm folgen zu können, da er allein am Institut nichts nützen könne.⁷⁰⁸

⁷⁰⁷ Ebd.

⁷⁰⁸ Ebd.

6 Die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts als Auslöser für die Ausdifferenzierung des Sprachunterrichts

Der Begriff „Verallgemeinerung“ wurde erstmalig durch den Königsberger Taubstummenlehrer Ferdinand Neumann, in seinem 1827 verfassten Werk „Die Taubstummen-Anstalt zu Paris im Jahre 1822“, im historischen Kontext als „Idee“ terminologisiert.⁷⁰⁹ Darauf verweist Schumann (1940) in seiner Herleitung des Begriffes der „Verallgemeinerung“, die er als „Zeitlich-landschaftliche Breitenentwicklung“ beschreibt.⁷¹⁰ Für Schumann gab es zwischen der Entwicklung des Volksschulwesens und der „Breitenentwicklung der Taubstummenbildung“ nicht nur eine Parallele, sondern „einen tieferen Zusammenhang“. ⁷¹¹ Die Verallgemeinerung müsse, so Schumann, als Idee betrachtet werden, der man keine bestimmte Zeitspanne zuweisen könne, wie es Neumann getan habe, sondern die „in jedem Neuaufstrebenden enthalten sei“. ⁷¹²

Weitere Begriffe wie „den Taubstummenunterricht allgemein machen“, „verallgemeinern“, werden im Zusammenhang mit der Ideenbeschreibung des Regierungs- und Kreisschulrates in Bayreuth Johann Baptist Graser verwandt, der damit an die Vorschläge des bayerischen Schulrates Heinrich Stephani anknüpfte.⁷¹³ Den Unterricht zu „verallgemeinern“, bedeutete für Stephani und Graser, ihn der „Allgemeinheit“ zugänglich zu machen. Walther definierte in seiner 1882 herausgegeben „Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens“ ⁷¹⁴ die Verallgemeinerung aus deren Ziel- und Aufgabenstellung heraus als „Streben, allen Taubstummen eine angemessene Bildung zu verschaffen und zwar möglichst in Gemeinschaft mit den vollsinnigen Kindern, hervorgegangen aus der Anerkennung der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit“. ⁷¹⁵ Walther (1882) hatte Pädagogen, wie Wilhelm Friedrich Daniel, Johann Leonhard Alle, Johann Baptist Graser und Heinrich Stephani sowie den österreichischen Religions- und Taubstummenlehrer Franz Hermann Czech, zu den Protagonisten der Verallgemeinerung gezählt.⁷¹⁶

In aktuellen Publikationen wird die Verallgemeinerung aus unterschiedlichen Perspektiven definiert. Bezogen auf die Institutionalisierung der Taubstummenbildung beschreibt Löwe die Verallgemeinerung als „Hinwendung zu einer offenen Form der Beschulung hörgeschädigter

⁷⁰⁹ Neumann 1827, S. 34.

⁷¹⁰ Schumann 1940, S. 250.

⁷¹¹ Ebenda, S. 249f.

⁷¹² Ebenda.

⁷¹³ Vgl. Graser 1829.

⁷¹⁴ Walther 1882, 4. Abschnitt: Die Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts, S. 183-228.

⁷¹⁵ Ebenda, S. 184.

⁷¹⁶ Vgl. Wolff 2001.

Kinder in gemeinsamen Schulhäusern, ja selbst in Klassen mit hörenden Kindern“.⁷¹⁷ Möckel (1994) definiert sie dagegen aus professioneller Sicht und versteht darunter „die Verbreitung der Kenntnisse..., welche ein Lehrer haben muss, um gehörlose und blinde Kinder, wenn nicht anders möglich, dann zusammen mit vollsinnigen Kindern, zu unterrichten“⁷¹⁸ Anders bei Müller (1994), der in einer späteren Publikation zur Integration Hörgeschädigter in seinem definitorischen Ansatz die Methode herausstellt, die „verallgemeinert“ werden sollte, um sie mit den Methoden des Volksschulunterrichts verbinden zu können.⁷¹⁹

Dieser Teil der Arbeit widmet sich nun den ideen- und wirkungsgeschichtlichen Aspekten der Verallgemeinerung der Taubstummeneinrichtung an den Schnittstellen von Elementar- und Sprachbildung im Zeitraum von 1815-ca. 1860. Das Ziel ist, die Verallgemeinerungsdebatte im Hinblick auf die unterschiedlichen Vorstellungen ihrer Grundlegung zu analysieren. Die Diskursvertreter sind ganz unterschiedlicher Provenienz, Taubstummlehrer mit entsprechender Unterrichtspraxis an den sich gerade entwickelnden Taubstummeneinrichtungen, aber auch Pädagogen, die mehr oder weniger Unterrichtserfahrung mit gehörlosen Schülern haben. Einige argumentieren sogar nur aus der reinen Beobachtung heraus als Schulräte oder Volksschullehrer. Gefragt wird, inwieweit sich diese unterschiedliche professionelle Herkunft im Diskurs niederschlug, z. B. hinsichtlich der Befürwortung oder Ablehnung der Idee und im Zusammenhang mit der Diskussion um die Sprachbildung.

Von den genannten Protagonisten der Verallgemeinerung wurde der Fokus auf die Ideen des bayerischen Schulrats Johann Baptist Graser (1766-1841) gerichtet. Graser war Kreisschulrat von Bayreuth und hatte ab dem Jahre 1817 einzelne gehörlose Kinder unterrichtet. Gleichzeitig hatte er den Lehrer Pohland ausgebildet, der später bei seinen Versuchen den Sprachunterricht der Kinder leitete. Zunächst hatten Vertreter der Regierung des Obermainkreises die von Graser unterrichteten gehörlosen Kinder geprüft und der Bayerischen Regierung in München über den erfolgreichen Verlauf Bericht erstattet. Im Anschluss daran wurde Graser durch ein Königliches Kabinettsreskript aufgefordert, seine Taubstummeneinrichtungsart schriftlich darzustellen, um diese gegebenenfalls bei Befürwortung „allgemeiner“ zu machen.⁷²⁰ In dessen Folge entstand seine Publikation „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“ in mehreren Ausgaben 1829 und 1834. Die Gründe dafür liegen nicht nur in der überaus großen Wirksamkeit seiner Idee, die über die bayerischen Landesgrenzen hinausging, sondern vor

⁷¹⁷ Löwe 1992, S. 54.

⁷¹⁸ Möckel 1994, S. 42.

⁷¹⁹ Müller 1994, S.27.

⁷²⁰ Vgl. Schumann 1940, S. 258f.

allem deshalb, weil es durch ihn einen neuen pädagogischen Diskursimpuls zum Verhältnis von Elementar-, Volksschul- und Sprachbildung gegeben hatte, und jedoch ohne den sichtbaren Einbezug sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse. Den Auslöser bildet die von Graser zu Beginn der 1820er Jahre in der Zeitschrift „Hesperus“ veröffentlichte Abhandlung „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“. Die Erstrezeption von Grasers Idee durch die königliche preußische Regierung bildete den Ausgangspunkt für eine Reihe von Entschlüssen, um den Taubstummenunterricht in Preußen zu verallgemeinern. Diese hatte die Möglichkeit erkannt, mit dessen Realisierung die Grundlagen für eine flächendeckende Ausbildung der bildungsfähigen Gehörlosen zu schaffen. Doch die Übernahme der Idee Grasers geschah zu einem Zeitpunkt, als sie unter bayerischen und anderen Taubstummenlehrern bereits für heftige Diskussionen gesorgt hatte. Als Argumente hatten sie angeführt, dass Grasers Verfahren weder die „Denkart“ der Gehörlosen, noch die wirklichen Unterrichtsbedingungen ausreichend berücksichtigten würde.⁷²¹ Außerdem hatten die dort ansässigen Taubstummenlehrer um den Fortbestand der Taubstummeninstitute gefürchtet.

Auch über den Begriff „natürliche Gebärdensprache“ gab es unter Taubstummenlehrern und anderen Pädagogen eine Kontroverse, je nachdem aus welcher Perspektive die Analyse von Gebärdensprache vorgenommen wurde.⁷²² Auf der einen Seite sprachen ihr die Kritiker aufgrund ihrer angeblich fehlenden Regelmäßigkeit, eine entsprechende Natürlichkeit und damit Universalität ab und erklärten sie zu technischen Kunststücken, so z. B. der bayerische Schulrat, Heinrich Stephani (1761-1850). Andererseits argumentierten ihre Befürworter, so u. a. der Freisinger Taubstummenlehrer Bernhard Ernsdorfer, die Gebärdensprache sei nicht gegen die Natur, sondern käme aus der Natur der Gehörlosen. Dieser vertrat die Auffassung, dass die Gebärdensprache nicht willkürlich im Sinne von Zufälligkeit sei, sondern sogar unwillkürlich, als ein Ausdruck des Subjektiven und deshalb auch nicht verdrängbar.⁷²³

Anhand der Debatte zwischen Verallgemeinerungsbefürwortern und -kritikern soll gezeigt werden, mit welchen Argumenten zum einen der Reformierungsdruck ausgelöst wurde und zum anderen, welchen Einfluss die Verknüpfung von Volksschul- und institutionalisiertem ‚Taubstummenunterricht‘ langfristig auf die Gestaltung des Verhältnisses von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache im Sprachunterricht hatte. Von besonderer Brisanz sind die bildungspolitischen Debatten um die Einführung der Idee in Preußen, wobei sich bei der

⁷²¹ Vgl. Schumann 1940, S. 259.

⁷²² Caramore 1988, S. 6ff.

⁷²³ Stephani 1815, S. 2ff.

Betrachtung des genannten Zeitraums von Anfang an ein enger Zusammenhang zwischen dem Modernisierungsdruck in der Wirtschaft und der Verallgemeinerung der Taubstummensprache abzeichnet. Doch ist die Wirksamkeit der Idee bei einem sich entwickelnden allgemeinen Schulwesen allein aus sozioökonomischen Gründen zu erklären? Oder gibt es unabhängig davon einen eigenen Modernisierungsdruck in der Pädagogik in dieser zweiten Generation von ‚Taubstummensprachlern‘, ausgelöst durch die ‚Beobachter‘ der Bildungsidee und entstanden aus der eigenen Reformunfähigkeit?

6.1 Elementarschule gleich Taubstummenschule – Die pädagogische Debatte um Grasers Reformvorschläge

In einem der wichtigsten historiographischen Werke zur Geschichte der Gehörlosenpädagogik weist der Verfasser Paul Schumann darauf hin, dass es zwar nahe läge zu vermuten, Graser sei durch die Veröffentlichung der Verallgemeinerungspläne von Stephani motiviert worden, seinerseits mit Reformvorschlägen zur Taubstummensprache aufzuwarten.⁷²⁴ Jedoch gäbe es Hinweise darauf, dass Graser schon in früheren Publikationen auf sein Unterrichtsprinzip hingewiesen habe, so u. a. in der 1817 veröffentlichten „Elementarschule fürs Leben“⁷²⁵ und zwei Jahre später in „Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual“.⁷²⁶

Im Jahre 1823 hatte Graser der Königlichen Bayerischen Akademie der Wissenschaften einen Entwurf seines Unterrichtsverfahrens vorgelegt. In diesem Entwurf hatte er die Aufhebung der Gebärdensprache zugunsten eines Fingeralphabets sowie die Anbildung der Laute über ein besonderes, von ihm entworfenes System gefordert.⁷²⁷ Graser glaubte durch die Änderung der Methode die Auflösung der Taubstummenschulen herbeiführen zu können, weil diese aufgrund des Verzichts der Gebärdensprache in allen öffentlichen Schulen und in den Familien angewendet werden könnte. Nachdem zunächst seinem Antrag entsprochen wurde und Graser daraufhin im Jahre 1827 sein Manuskript vorgelegt hatte, verhinderte die

⁷²⁴ Vgl. Schumann 1940, S. 258. Zu Graser sind eine Reihe von Publikationen erschienen, die sich ausführlich seinem pädagogischen Wirken widmeten. Bereits 1879 erschien von Emil Alexis Leisker die Abhandlung „Die Pädagogik Johann Baptist Grasers“ (Leipzig), der insbesondere die methodischen und allgemeinpädagogischen Schriften Grasers kritisch würdigte. Grasers Einfluss auf die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik stand im Mittelpunkt der Veröffentlichung von Artur Zetzsch „Die Pädagogik Johann Baptist Grasers in ihrer besonderen Bedeutung für den Taubstummensprachunterricht“ (Leipzig 1905) dargestellt worden. Von Gustav Schmidt erschien 1996 die Biographie „Dr. Johann Baptist Graser: Leben und Werk. Zum 230. Geburtstag des hervorragenden oberfränkischen Pädagogen“ (Bayreuth).

⁷²⁵ Vgl. Graser 1817, S. 414.

⁷²⁶ Vgl. Graser 1819, S. 73ff.

⁷²⁷ Vgl. Schumann 1940, S. 259.

Regierung des Obermainkreises aufgrund eines von Prof. Ludwig Auerbacher (Mitglied der Administration des Königlichen Zentralschulbücherverlags) erstellten Gutachtens die Drucklegung und Verbreitung der Schrift in den Schulen.⁷²⁸ Auerbacher begründete seine Ablehnung damit, dass selbst in dem Amtskreise des Schulrats Graser diese Methode zu keinem Erfolg geführt habe und ein Unterrichten nicht einmal von den in persönlicher Beziehung zu Graser stehenden Lehrern möglich gewesen sei (so auch nicht von dem Lehrer Pohland, der über acht Jahre versucht habe, die taubstummen Kinder danach zu unterrichten). Überhaupt sei die Ausführung seiner Idee, den Taubstummenunterricht in der Volksschule zu betreiben, unmöglich gewesen. Die Unterrichtsergebnisse seien auch nicht auf den Unterricht in der Elementarklasse zurückzuführen, sondern auf die Erteilung von Nebenstunden durch den Lehrer Pohland. Selbst dieser habe den Unterricht nach Grasers Vorstellungen nur als eine Art Notbehelf angesehen und wolle sich einmal ausschließlich den Taubstummen widmen.⁷²⁹ Vermutlich wurde auch aufgrund der kritischen Äußerungen von Auerbacher und später auch von Harnisch nach seinem Besuch von 1829, in Bayern erst mit dem Ministerialreskript vom 24. Mai 1832 angeordnet, an jedem Schullehrerseminar eine öffentliche Taubstummenschule anzuschließen.⁷³⁰

6.1.1 Bildung für alle – Die Wiederbelebung der Methode durch Graser

Im Jahre 1827 veröffentlichte Graser seine Reformideen für die Taubstummenbildung unter dem Titel „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“.⁷³¹ Die zweite Auflage erschien 1829, der er zusätzlich ein Lehrbuch beifügte. In dem darin abgedruckten Vorwort zur ersten Auflage, drückte Graser sein Bedauern über die geringe Resonanz der Schullehrer in Bezug auf die Bildung von Gehörlosen. Dies sei besonders daran zu erkennen, dass es bisher keine öffentlichen Äußerungen zum Verhältnis dieser Unterrichtsanstalten zum eigentlichen Zweck gegeben habe.⁷³² Deshalb würde seine

⁷²⁸ Ebenda.

⁷²⁹ Schumann 1940, S. 259f.

⁷³⁰ Ebenda, S. 260f..

⁷³¹ zitiert im folgenden Graser 1829 (mit einem Vorwort zur 1. Auflage von 1827 und als Anlage das Lehrbuch mit folgender Gliederung: „I. Sprechlehre

Die Lehre von den Mundstellungen, als Bedingung des Sprechensehens;

Die Lehre von dem Mundalphabet oder der Nachbildung der Mundstellungen durch Buchstaben als Bedingung des Schreibenlernens, und

Die Lehre von der Tonsprache des Taubstummen als Bedingung des geselligen Lebens.

II. Bildungslehre für Taubstumme

Die Lehre von dem Gebrauch der Tonsprache im Leben überhaupt, und 2. Die Lehre von der Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christenthum“. (Gliederung, o. Seitenangabe)

⁷³² Die Aussage Grasers bestätigte sich insofern für die Provinz Berlin-Brandenburg, als das die Jahresberichte über die Taubstummenanstalten bei den zuständigen Provinzialschulkollegien nach der Vorlage beim Unterrichtsministerium verblieben sind und nicht veröffentlicht wurden.

Auseinandersetzung mit dem Problem von folgenden Fragen begleitet werden:

„Ist durch diese Anstalten den unglücklichen Taubstummen das erwünschte Heil gewährt? – Reichen dazu einige Institute und einige Schulen hin? Und wenn auch diese armen Menschen den herkömmlichen Unterricht erhalten, sind sie dadurch ihren anderen Mitmenschen gleichgestellt?“⁷³³ Diese Fragen könne Graser, auch nach längerer Überlegung, nur mit einem „Nein“ beantworten und deshalb sei das Ziel,

„dass jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag, und folglich jede Schule eine Taubstummen-Schule seyn könne; folglich jeder Taubstumme in seinem Orte und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und – dahin muß es kommen, dass jeder Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne, und mit ihnen wie andere Hörende in Verkehr trete.“⁷³⁴

Graser betonte, dass die größere Unzulänglichkeit der Taubstummeninstitute in dem Missverhältnis zwischen bildungsfähigen Taubstummen und der möglichen Anzahl der aufzunehmenden Taubstummen läge. Die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts bezog Graser nicht nur auf das Schulwesen. Auch die Eltern sollten mit dem Taubstummenunterricht vertraut gemacht werden.⁷³⁵ Die Familienerziehung nahm bei Graser ebenso wie bei Stephani einen wichtigen Platz ein. Graser setzte den Schwerpunkt der Erziehung insbesondere auf die elterliche Aufgabe, ihr Kind schon vor dem Eintritt in die Schule selbst zu unterrichten. Hier entstand die Idee von dem vorbereitenden Unterricht, aus dem später Institutionen wie Vorschule und Kindergärten hervorgingen. Für die Durchsetzung der Schulpflicht hatte sich immer wieder die Schwierigkeit ergeben, dass die Kinder weit entfernt von ihrer Gemeinde und ihren Eltern an Taubstummeninstitute geschickt werden müssten.⁷³⁶ Dies würde nach Grasers Ansicht durch den Unterricht an den örtlichen Volksschulen und durch die Familienerziehung überflüssig werden.

Nach Grasers Ansicht sprachen im Wesentlichen die schwierigen finanziellen Verhältnisse

Diesbezügliche Äußerungen über die Schwierigkeiten der Taubstummenbildung sind in den Publikationen von Taubstummenlehrern wie Graßhoff, Neumann usw. zu diesem Zeitpunkt nicht enthalten.

⁷³³ Graser 1829, Vorwort II.f.

⁷³⁴ Graser 1829, Vorwort III.

⁷³⁵ Vgl. Vorwort VIII.

⁷³⁶ Vorwort VIII. Graser betonte in diesem Zusammenhang die Schwierigkeiten, die er immer wieder mit dem Verhalten der Mütter gehabt habe. Diese hätten zwar keine Kosten für den Unterricht gescheut, wären jedoch nur ungern dazu bereit gewesen, die Kinder weit weg in eine Anstalt zu geben. Graser habe diese Äußerung selbst von Müttern vernommen, die sogar bei dem unentgeltlichen Unterricht schon nach dem Ablauf weniger Monate schon wieder zu ihm kamen, und ihn aus lauter Sorge und Sehnsucht um die Rückgabe des Kindes baten.

gegen ein Taubstummeninstitut, weil nicht geklärt sei, wer sie bestreiten sollte, „der Staat, oder die Eltern, oder die Gemeinden“. Graser sah für den Fall, dass der Staat für die Kosten aufkommen solle, die Festsetzung einer eigenen Rente in der Staatseinnahme vor und zwar in Form einer „Taubstummenunterrichtssteuer“. Die Tatsache, dass die meisten Taubstummen aus dem einfachen Volke kämen und sich deshalb nicht an den Kosten beteiligen könnten, erfordere einen solchen Schritt.⁷³⁷ Gerade im Hinblick auf die leeren Staatskassen in verschiedenen deutschen Staaten hatten die Regierenden zahlreiche neue steuerliche Abgaben eingeführt erhoben, wie beispielsweise die Tabakssteuer. Bei den Regierenden sollte Grasers Idee, die auf diese Weise eingesparten Gelder für die Förderung „anderer dringender Schulbedürfnisse“ einzusetzen, ein positives Echo finden. Insbesondere wurden die Mittel für den Ausbau des Volksschulwesens gebraucht.⁷³⁸ Mit der beginnenden Herausbildung moderner Staaten hatte sich auch bei den Regierungen die Erkenntnis durchgesetzt, dass für die wirtschaftliche Entwicklung eine fundierte Volksbildung gebraucht werde. Im niederen Schulwesen konkurrierten nun gleich zwei Bildungszweige um staatliche Unterstützung, die Taubstummenbildungsinstitutionen und die Volksschulen.

6.1.2 Die Kritik Grasers am Sprachunterricht von Taubstummen

Als wichtigste Aufgabe formulierte Graser in der Einleitung seiner Schrift, das Problem zu lösen, „ob und wie diese Sprachunfähigkeit bei den daran leidenden Unglücklichen aufgehoben werden könne“. ⁷³⁹ Im Gegensatz zu Stephani, der die Ausbildung der Lautsprache bei Gehörlosen ablehnte, richtete Graser seine gesamte Methodik auf dieser Grundlage aus.⁷⁴⁰ Dabei versuchte er, seine Erfahrungen aus der Entwicklung der Methode des Elementarsprachunterrichts auf den Unterricht der Taubstummen zu übertragen. Als Beweis für die Richtigkeit seines Verfahrens führte Graser die erfolgreiche unterrichtspraktische Erprobung an. Zusammen mit einem Lehrer sei es gelungen, einen taubstummen Knaben so weit zu bringen, dass er inzwischen jedes Wort verständlich sprechen würde und nach Diktat schreiben könne. In dem Zusammenhang machte er auch darauf aufmerksam, dass kein Taubstummeninstitut in der kurzen Zeit von zwei bis drei

⁷³⁷ Ebenda, S. 5f.

⁷³⁸ Vorwort III. In Bayern erfolgte die Finanzierung der Taubstummeninstitute fast ausschließlich aus staatlichen Mitteln im Gegensatz zu Preußen, wo sich der Anteil der staatlichen Mittel, z. B. beim Berliner Taubstummeninstitut, auf die Besoldung der Lehrer und die Instandhaltung der Einrichtung begrenzte. Unterrichtsmittel, Unterkunft, Verpflegung und Schulgeld wurden teils privat, teils von der Armendirektion bzw. sogar von Kommunen übernommen.

⁷³⁹ Vorwort.

⁷⁴⁰ Im Gegensatz zum Unterricht an den Taubstummeninstituten sollte die Lautsprache nicht nur Ziel des Unterrichts sein, sondern auch einziges Mittel werden, während sie im bisherigen Taubstummenunterricht nur für begabte Schüler oder in höheren Klassen zur Vermittlung von Begriffen genutzt wurde.

Jahren so erfolgreich gewesen sei, wie seine Schule. Graser kritisierte weiterhin, dass er bisher vergeblich auf eine Reaktion von Seiten der Pädagogen, besonders von den Taubstummlehrern gewartete habe. Als hauptsächlichen Grund vermutete er, dass „man so ungern von seiner betretenen und gewohnten Bahn ablasse“.⁷⁴¹ Das Entstehen neuer Institute könne seiner Meinung nach nur darin begründet sein, dass von der „irrigen Voraussetzung“ ausgegangen werde, „die Bildung der Taubstummen könne kein Allgemeingut werden“. Aus diesem Grund bliebe ein Viertel der Taubstummen vom Unterricht ausgeschlossen. Deshalb müsse mit dem Vorurteil, dass der Taubstummunterricht ein ganz besonderer „Kunstunterricht“ sei, endlich aufgeräumt werden.

Nach dem Benennen der „äußeren Schwierigkeiten“ folgte Grasers Kritik an der Unterrichtspraxis der Taubstummenseinstitute. Die Vorzüge der Bildung in einem Taubstummenseinstitute würden nur begrenzt sein, vor allem, wenn man bedenke, dass die Taubstummen trotz aller gewonnenen Bildung „für die menschliche Gesellschaft im Allgemeinen nicht viel weniger taubstumm verbleiben, wie zuvor“.⁷⁴² In dem Zusammenhang verwies Graser auf die besonderen Schwierigkeiten der Kommunikation mit Hörenden, die mit einem Gehörlosen nach dem Besuch des Instituts meistens nur schriftsprachlich erfolgen könne, denn das Sprechen hätten die wenigsten dort gelernt. Im Taubstummenseinstitute habe der Taubstumme nur mit seinesgleichen kommuniziert und sei gewohnt gewesen an die „Figuren des Gestikulierens, des Deutens und des Gebärdenspiels“. Nun habe er die Sprache an der Hand gelernt (gemeint ist das Daktylalphabet – A. d. V.), aber wie solle er nun mit seiner Umgebung kommunizieren, da er seine natürliche Zeichensprache vergessen habe.⁷⁴³

Nach Grasers Ansicht lag der „unbesiegbare gebliebene Mangel des Taubstummunterrichts“ in dem Unvermögen, Sprache als ein Mittel der geselligen Unterhaltung vermitteln zu können, wenn auch versucht werde, dies durch das Erlernen des Lesens und Schreibens mit der Fingersprache zu mildern.⁷⁴⁴ Gerade die Menschen ‚vom Volke‘ würden jedoch ihre Kenntnisse nicht aus Büchern, sondern aus dem Umgang miteinander mittels der Sprache gewinnen und der Taubstumme könne durch den Ausschluss aus dieser „Glückseligkeit“ keine Heiterkeit seines Gemüts erlangen, woraus sich

⁷⁴¹ Es handelt sich hierbei um den Unterricht, an der im Jahre 1821 eingerichteten Taubstummenschule in Bayreuth, der von dem, von Graser ausgebildeten Lehrer Poland, geleitet wurde. (Walther 1882, S. 200)

⁷⁴² Ebenda, S. 8ff.

⁷⁴³ Ebenda, S. 9

⁷⁴⁴ Graser 1829, S. 1ff.

seine „böartigen Charaktere“ erklären ließen.⁷⁴⁵ Bei der Kommunikation des Taubstummen mit der Fingersprache würde ihm „die herrliche Wechselwirkung der geselligen Bildung“ verloren gehen, denn er müsse seinen Blick auf die Hände des Gegenüber richten und könne dabei nicht das „Gebärdenspiel“ und die Körpersprache wahrnehmen (gemeint sind Mimik und Gestik, nicht Gebärdensprache).⁷⁴⁶ Perspektivisch sollte die Lautsprache die Gebärdensprache als Unterrichtsmittel ablösen und schließlich, die seiner Meinung nach, „kostspieligen Taubstummen-Institute“ überflüssig machen.

Aus all den vorgetragenen Mängeln würden sich nach Grasers Ansicht nun die Bedingungen eines „erwünschten Taubstummenunterrichts“ ergeben, zu denen er in erster Linie die Übernahme des Unterrichts durch die Volksschulen zählte. Graser behauptete, wenn hier die Schulmänner in der Unterrichtslehre nach dem Prinzip des „Unterrichts fürs Leben“ verfahren würden, könnte dies auch im Taubstummenunterricht den gewünschten Erfolg bringen, aber nur dann, wenn sie nach Grasers Anleitung, die genaueste Abstufung der Begriffe und strengste Konsequenz der Reden einhalten würden. Die Verdeutlichung oder Berichtigung der Begriffe müsse durch eine umfangreiche Kommunikation erfolgen. Graser orientierte sich hierbei an Pestalozzis Anschauungsunterricht, unter Einbezug der zu dieser Zeit im Taubstummenunterricht üblichen Unterrichtsmittel, wie z. B. der Fingersprache. Als Erfordernis für die Umsetzung seiner Idee sah Graser die Ausbildung von geeigneten Lehrern und die Aufnahme des Taubstummenunterrichts als Lehrgegenstand an Schullehrerseminarien an. Der Verbleib im elterlichen Hause und in der Gemeinde sollte nach Grasers Vorstellungen auch die außerschulische Bildung sichern. Hier verkannte Graser aber scheinbar die wirklichen Bedingungen, vor allem für die Gehörlosen aus ärmeren Elternhäusern. Nicht nur, dass ein großer Teil der Eltern nicht lesen und schreiben konnte. Bestimmend für den Alltag dieser Familien war der Broterwerb durch Heim- oder Fabrikarbeit, durch die Arbeit in der Landwirtschaft. Hinzu kam die Versorgung der oftmals zahlreich anzutreffenden Kinderschar.

Graser forderte als reformerische Maßnahme, dass der Taubstummenunterricht nicht „wie ein gewisses Monopol oder besonderes Geheimnis“ gehütet werden solle. Auch dürfe die Lehrbefähigung nicht nur als ein „von gewissen Lehrern erlernter, eigener Vorteil“ gelten, sondern für jedermann zugänglich sein. Die Eltern oder Schulfreunde hätten Gelegenheit, selbst am Unterricht teilnehmen zu können und selbst wenn sie ihn nicht befördern könnten, würden sie an den Fortschritten des Unterrichts teilhaben. Im Vordergrund seiner Bemühungen sah Graser die Möglichkeit, nicht nur den separaten Bildungszweig, sondern

⁷⁴⁵ Ebenda, S. 10f.

⁷⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 12f.

auch die Gehörlosen wieder gesellschaftlich zu integrieren. Als Voraussetzung dafür nannte er die Ausbildung der Gehörlosen in der „Mund- oder Tonsprache“, die allen verständlich sei müsse. Als größtes Problem nannte Graser, die Gehörlosen soweit zu befähigen, dass sie die „Tonsprache des Hörenden“ vernehmen und verstehen können. Wenn dieses Problem gelöst wäre, würde die Taubstummheit unter den Menschen aufgehoben oder wenigstens unschädlich gemacht worden sein, „denn der Taubstumme wandelte unter den übrigen wie der Hörende“. Der Taubstumme unterhalte sich mit dem Mund sprechend und würde die Reden mit den Augen wahrnehmen, in dem er vom Munde ablese und „der gewöhnliche Verkehr“ mit der Gesellschaft wäre auf diese Weise hergestellt.⁷⁴⁷

Die Gleichstellung des Gehörlosen mit den übrigen Menschen ist bei Graser der Ausgangspunkt eines der abendländischen Tradition immanenten Vollkommenheitsdenkens. Die Gesellschaftsfähigkeit des Gehörlosen macht Graser abhängig von der vollkommenen Anpassung an die hörende Mehrheitsgesellschaft. Hier finden wir den Ursprung jener Argumentation wieder, bei der Integration von der Minderheit die Aufgabe eigener Sprache und Identität fordert, hier begründet durch die mangelnde Hör- und Kommunikationsfähigkeit. So wie bereits in der Medizin durch Kuren und Operationen versucht wurde, die Hörfähigkeit wieder herzustellen, soll in der Pädagogik durch ein einziges methodisches Verfahren die Sprechfähigkeit erreicht werden, die nach Grasers Ansicht das Mittel zur gesellschaftlichen Integration darstellte. In diesem Prozess bleibt nicht nur die Sprache der Gehörlosen außen vor, sondern auch ihre eigenen (Lern-) Erfahrungen.

Graser berichtet in seiner Einleitung weiter, dass er zwecks Prüfung seines Vorhabens durch die königliche Regierung des Obermainkreises aufgefordert worden sei, seine Idee schriftlich darzustellen. Hierbei habe er versucht „die Art und Weise der Ertheilung in allgemeinen Regeln“ zu fassen.⁷⁴⁸ Die Prüfung sei durch zwei von der Regierung ausgewählte Gutachter erfolgt und dieser neue Unterricht „im Allgemeinen als allgemeingültig und zweckmäßig“ anerkannt worden.⁷⁴⁹ Zunächst sollten die Vorsteher der Schullehrerseminarien mit seiner Unterrichtsweise vertraut gemacht werden und diese auch verbreiten. Im Anschluss daran würden die darin ausgebildeten Lehrer in der Lage sein, an ihren örtlichen Schulen nach dieser Methode zu unterrichten. Bedenken äußerte Graser hinsichtlich der Erfolgsaussicht eines mit zahlreichen Zöglingen erteilten Unterrichts. Er verwies außerdem auf die Anforderungen, die an einem öffentlichen Lehrer gestellt würden, der auch den Unterricht in den allgemeinen Schulen zu erteilen hätte. Beim Realisieren dieser Anordnung würde noch

⁷⁴⁷ Graser 1829, S. 15ff.

⁷⁴⁸ Ebenda, Vorwort IV.

⁷⁴⁹ Ebenda, Vorwort V.

auf die selben Schwierigkeiten gestoßen werden, wie bei einem Unterricht in einem Institut. Unklar sei nach Grasers Ansicht beispielsweise, wer die Ausbildung der männlichen Zöglinge nach dem Unterricht in einem Handwerk übernehmen sollte und was bei Krankheit oder Unterrichtsunterbrechung mit den Taubstummen geschehen würde.⁷⁵⁰

6.1.3 Die methodische Diskussion des Sprachunterrichts

Die Methode Grasers ist Gegenstand einer ersten pädagogischen Debatte zu seiner Bildungsidee, nachdem die zweite Auflage seines Werkes „Der durch die Gesichts- und Tonsprache wieder [...]“ erschienen war. Abgesehen von einigen Ausnahmen wird sie vorwiegend in der „Allgemeinen Schulzeitung“ geführt, die von dem Brandenburger Provinzialschulrat Otto Schulz herausgegeben wurde. Eine dieser Ausnahmen war die Stellungnahme des Leipziger Taubstummeninstitutsdirektors Reich zu Fragen der Verallgemeinerung. Von Anfang an hatte er sich gegen die Behauptung gestellt, dass der Taubstumme mit Mängeln behaftet oder von Natur aus „unglücklich“ sei. Dazu zitierte er in der genannten Veröffentlichung den Schüler des Pariser Taubstummeninstituts, Laurent Clerc:

„Die Taubstummen sind nicht unglücklich. Wer nichts besessen, hat nichts verloren, und wer nichts verloren, hat auch nichts zu beklagen. Nun aber haben die Taubstummen niemals gehört noch gesprochen, also weder Gehör noch Sprache verloren.“⁷⁵¹

Zu einem späteren Zeitpunkt sind kritische Äußerungen über die Stigmatisierung der Gehörlosen und zu Grasers Idee der Verallgemeinerung auch in anderen pädagogischen Publikationen zu finden, so u. a. im „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“ von Harnisch.⁷⁵² Von Interesse war, ob sich Volksschullehrer und Taubstummenlehrer gleichermaßen an der Diskussion beteiligten und welche Themen eine zentrale Rolle spielten.

Die Diskussion hatte ein gewisser Gerlach aus Nienenstädten bei Altona eröffnet.⁷⁵³ Dieser unterrichtete zwar selbst keine gehörlosen Kinder, hatte aber 1830 am Königsberger

⁷⁵⁰ Ebenda, S. 6ff. Graser weist darauf hin, dass nach der Anordnung des Königs, die ausgewählten Volksschullehrer für die Dauer von einem Jahr mit der Methode des Taubstummenunterrichts an einem Institut bekannt gemacht würden.

⁷⁵¹ Reich 1828, S. 3f.

⁷⁵² Vgl. hierzu: Harnisch, Wilhelm: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau 1820 (1. Auflage), 1829 (2. Auflage).

⁷⁵³ In: Allgemeine Schulzeitung 7. Jg., (1830), Erste Abteilung, Nr. 94, Sp. 745-751. (im Folgenden zitiert: Gerlach 1830, Sp.)

Taubstummeneinstitut bei dem Direktor Neumann eine Ausbildung zum Taubstummlehrer erhalten. Der Kritik an Grasers Bildungsidee schlossen sich später einige Taubstummlehrer an, wie z. B. von Viktor August Jäger aus Gmünd, Otto Friedrich Kruse aus Schleswig und Ferdinand Neumann aus Königsberg.

In der Analyse des Diskurses interessierten die Argumente der Taubstummlehrer zur Begründung der seiner Zeit bestehenden institutionellen Verhältnisse. Dabei dienten vor allem die Methode und die Besonderheiten des gehörlosen Schülers als Begründungsmuster. So richtete sich Gerlachs Kritik vor allem gegen Grasers methodische Vorlage, insbesondere gegen die Ablehnung der Fingersprache, die Gerlach wiederum als unverzichtbar für die Kommunikation mit Taubstummen hielt. In dem Zusammenhang stellte Gerlach richtig, dass an den Instituten nicht, wie von Graser behauptet, die Fingersprache die Pantomime ersetzen würde. Diese werde vielmehr dann verwendet, wenn der Schüler noch nicht vom Munde ablesen könne und wenn die Pantomime nicht ausreiche. Wie solle es möglich sein, „dass ein Taubstummer jemals seine Muttersprache, die Pantomime, vergäße, da man ihm die Hände auf den Rücken binden müsste, wenn er nicht Gesten machen sollte?“ Gegen „alle Psychologie“ würde die Behauptung Grasers sprechen, dass es für den Taubstummen ungewohnt wäre, in das Gesicht des Menschen zu sehen, denn der Taubstumme, so Gerlach, sei ein „geborener Mimiker“. Die Vorstellung Grasers, der Taubstumme solle „nur von der äußeren Mundstellung und Gesichtsbildung (...) ablesen lernen“, sei „das ganz Eigenthümliche in der Lehrmethode“. Graser musste sich von Gerlach sogar den Vorwurf gefallen lassen, dass er sich nicht ausreichend mit der Lautlehre und ihren Vertretern wie Kempelen, Bernhardt, Harnisch und Becker befasst habe.⁷⁵⁴

Im Zusammenhang mit dem häufig aus der Sprechfähigkeit geschlossenen Grad der Bildungsfähigkeit der Taubstummen geben auch die weiteren Ausführungen Gerlachs einen interessanten Hinweis. Dieser fragt nach, ob Graser denn „solche Taubstumme für unbildsam“ halte. An der Stelle verweist Gerlach auf die gute Bildsamkeit eines Zögling des Königsberger Instituts, der „als Denker und Stilist in der deutschen Sprache manchen gebildeten Hörenden beschämte, und dennoch, aus den eben berührten Ursachen, nie eine Silbe gesprochen hatte“.⁷⁵⁵ Gerlach bezeichnete es als „unpädagogisch“, dem Taubstummen das Wortzeichen eher als den Begriff vermitteln zu wollen.⁷⁵⁶ In den weiteren Ausführungen versuchte er Graser die Unzulänglichkeit seiner Methode anhand des von diesem geforderten Absehens nachzuweisen und nannte Grasers Mundformen „abenteuerlich“, z. B.

⁷⁵⁴ Gerlach 1830, Sp. 739.

⁷⁵⁵ Ebenda, Sp. 740.

⁷⁵⁶ Ebenda, Sp. 740f.

bei der Nachbildung des Buchstaben 'e'.⁷⁵⁷ Grasers Anweisung sei so „trivial“, dass nur jedem Elementarlehrer, der einer solchen Anleitung bedürfe, abgeraten werden könne, Taubstumme zu unterrichten.⁷⁵⁸ Mit der Idee „den Taubstummenunterricht zu einem Gemeingute zu machen“ sei Graser außerdem zu spät gekommen, denn dies würde im preußischen Staate bereits seit dem Jahre 1827 praktiziert, da beinahe sämtliche Volksschullehrerseminare mit Taubstummenlehrer versehen wären, die in preußische Taubstummenanstalten mit der Methode des Taubstummenunterrichts bekannt gemacht würden.⁷⁵⁹

Wie bereits Neumann hatte auch Graser in Erwiderung auf den Aufsatz von Gerlach auf die professionelle Herkunft des Rezensenten Gerlach verwiesen. Deshalb könne ihm dessen Rezension „ganz gleichgültig sein“. ⁷⁶⁰ Dort verwies Graser wiederholt auf seine praktischen Erfahrungen und die Möglichkeit, durch die Aufhebung des sprachlichen Mangels beim gehörlosen Kind ihn gemeinsam mit hörenden Kindern unterrichten zu können.⁷⁶¹ Schließlich wies Graser darauf hin, dass sein Werk mehrfach veröffentlicht worden sei und seit zehn Jahren in der Praxis realisiert werde. Außerdem werde es nach Kenntnisnahme des königlichen preußischen Ministeriums dort in allen Instituten und Schulen verbreitet.⁷⁶² Die abschließende Äußerung Grasers, er würde wissenschaftliche Werke vermissen, in denen „die allgemeingültigen Grundsätze des Menschenunterrichts auseinandergesetzt und (...) die besondere Methode gerechtfertigt“ werde, zielt auf die emanzipatorischen Bestrebungen der Taubstummenlehrer, bei der sie die Institutionalisierung und Professionalisierung einer eigenen pädagogischen Disziplin vorantreiben wollten, es aber an einer entsprechenden Grundlegung der Idee fehlte. Eine Pädagogik allein auf einer Methode begründen zu wollen, sollte sich als Irrweg für die Gehörlosenpädagogik herausstellen. Dagegen wurden die individuellen Besonderheiten des pädagogischen Adressaten, insbesondere seine kommunikativen Bedürfnisse, in nur unzureichendem Maße berücksichtigt.

Auch der Taubstummenlehrer Jäger aus Gmünd meldete sich zu Wort. Jäger nutzte seine Wortmeldung vor allem zur Rehabilitierung seiner eigenen Berufsgruppe und wies als erstes

⁷⁵⁷ Ebenda, Sp. 743.

⁷⁵⁸ Ebenda, Sp. 752.

⁷⁵⁹ Eine Ausnahme bildete hier jedoch die Provinz Brandenburg, in der zwar am Berliner Taubstummeninstitut seit 1822 Taubstummenlehrer ausgebildet wurden, jedoch keine Schullehrerseminare diese Aufgabe übernehmen konnten.

⁷⁶⁰ Johann Baptist Graser: „Über den in den Elementarschulen allgemein einzuführenden Taubstummenunterricht auf dem Grunde der Ton- und Gesichtssprache, mit besonderer Beziehung auf die Recension meines Werkes, diesen Gegenstand betreffend“, in: Allgemeine Schulzeitung, 8. Jg. (1831), Nr. 14, Sp. 105-111 (1. Teil) und Nr. 15, Sp. 113-119 (2. Teil), zitiert im Folgenden: Graser, 1831, Sp., hier Sp. 105.

⁷⁶¹ Ebenda.

⁷⁶² Ebenda, Sp. 118.

den Vorwurf zurück, dass der Taubstummenunterricht „auf einer besonderen Kenntniss der wenigen Eingeweihten beruhe“.⁷⁶³ Als Beweis für die Offenheit seiner Profession führte Jäger die zahlreichen Schriften von Taubstummenlehrern an, die sich darin über den Gang des Unterrichts geäußert hätten. Auch die öffentlichen Erklärungen der Direktoren und die jedem offen stehenden Institute würden gegen diese Behauptung sprechen.⁷⁶⁴ Jäger bezichtigte Graser in einer späteren Veröffentlichung im Hinblick auf die angeblich von ihm erfundene Sprechunterrichtsmethode des Plagiats. Dieser Vorwurf war gerechtfertigt, denn Grasers methodische Anleitung entsprach in großen Teilen dem Werk von Amman, dass 1828 in einer neuen Übersetzung von Graßhoff publiziert worden war. Nur hatte Graser diese noch etwas vereinfacht. Ziel seines Unterrichts war das Erlernen des Sprechens, des so genannten „Sprechen-sehens“ und Lesens. Diese fände in den meisten, auch Graser bekannten, Instituten Deutschlands in der Unterrichtspraxis Anwendung.⁷⁶⁵ Jäger warf Graser Unkenntnis der „natürlichen Mimik“ der Taubstummen vor, denn sonst hätte dieser nicht gefordert, sie aus dem Unterricht zu entfernen. Gerade an den Instituten werde sie aber vervollkommen, um die „geistige Kraft des Kindes zu wecken und zu üben, so lange man sich ihm weder durch Schrift, noch durch Tonsprache mitteilen kann; ferner, weil die natürliche Mimik den Unterricht in der Sprache (nicht im Sprechen) erleichtert und den mündlichen Vortrag für ihn belebter macht, ihm zum Teil das ersetzt, was wir in die Betonung der Worte legen“.

Im dritten und letzten Teil seines Aufsatzes⁷⁶⁶ widmete sich Graser vor allem der Aufklärung von Missverständnissen bezüglich seiner Methode, die Jäger zu einer entsprechenden Argumentation geleitet hätten. Der Kritik Jägers, durch die Fingersprache sei der Zögling mit seinem Blick nur auf die Hände fixiert, könne Graser nur entgegnen, dass er es für sehr „kurzsichtig“ halte, danach zu streben, die Zöglinge durch Mimik auf die Affekte des Gemüths aufmerksam zu machen.⁷⁶⁷ Auf Jägers Ablehnung seines vorgeschlagenen Lese- und Schreibunterrichts mittels der lateinischen Schrift verwies Graser auf die „Capitel der Erziehungslehre über den ersten anschaulichen Unterricht“, in dem notwendiger Weise die

⁷⁶³ Es handelt sich hierbei um den Beitrag Jägers „Einige Bemerkungen über des Kön. Bayer. Regierungs- und Kreis-Schul-Rates Dr. Grasers Schrift: 'Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. Bayreuth 1829', abgedruckt in J. P. Rossel's allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht (1830), Bd. 13, H. 3 und H. 4, S. 266ff.

⁷⁶⁴ Als Beispiele zählte Jäger die Schriften von Neumann, Reich, Raphael und Arnoldi auf, die sich auch ausführlich zur Ausbildung in der Tonsprache geäußert hätten.

⁷⁶⁵ Friedrich August Jäger: „Über die Idee des allgemein einzuführenden Taubstummenunterrichts“ (1. Teil), in: Allgemeine Schulzeitung 8. Jg. (1831), Erste Abtheilung, Nr. 36, Sp. 281-287. (zitiert im folgenden: Jäger 1831, Sp.), Sp. 294.

⁷⁶⁶ Johann Baptist Graser: „Über meine Idee des allgemein einzuführenden Taubstummenunterrichtes, veranlaßt durch die gegentheiligen Bemerkungen des Taubstummeninstitutsvorstehers, Herrn Jäger“ (3. Teil), in: Allgemeine Schulzeitung 7. Jg. (1830), Erste Abtheilung, Nr. 63, Sp. 497-500. (zitiert im folgenden: Graser 1830/3, Sp.).

⁷⁶⁷ Ebenda, Sp. 498.

Verknüpfung zwischen Zeichen und Vorstellung angestrebt werde, um damit das Anschauungsvermögen zu üben. Wenn dies durch die Taubstummenlehrer nicht erkannt werde, weil sie „zu wenig pädagogische Didaktiker“ seien, müsse sie die Erfahrung eines besseren belehren.⁷⁶⁸ Graser setzte auch hier bei der bislang immer noch ungeklärten Frage des Taubstummenunterrichts an, wie die Schüler „hinsichtlich aller abstracten Begriffe“ in der Unterredung „selbst zu dem abstrakten Begriffe“ gelangen könnten. Daher würde er Jäger und seine Amtsgenossen auffordern, „demnächst mit tieferem psychologischem Blicke ein auf pädagogische und didaktische Grundsätze gestütztes vollkommenes Werk über diesen Gegenstand“ zu liefern“. So lange „unbefangene Schulmänner“ die Idee Grasers befürworteten, fühle sich dieser gedungen, „die Ideen zur Verwirklichung zu fördern“.⁷⁶⁹ Diese Äußerung stand jedoch im Widerspruch zu Graser Bestreben, die Taubstummeninstitute auflösen zu wollen, denn er wollte weiterhin auf die Professionalität der Taubstummenlehrer setzen. Oder hatte er sich inzwischen von diesem Vorhaben distanziert? Scheiterte er am Ende an der mangelnden Kenntnis der pädagogischen Adressaten?

6.1.4 „Grundbedingungen“ des Taubstummenunterrichts nach Kruse

Kruse gehörte neben Wilke und Habermaß zu den wenigen Taubstummenlehrern, die aus eigener Lebens- und Lehrerfahrung die Problematik der Gehörlosigkeit kannten. Eine kritische Reflexion zu den Entwicklungen der Gehörlosenbildung gelang jedoch nur Kruse in publizistischer Form. In der Debatte zu Grasers Idee stellte er sich auf die Seite Jägers. In seinen „Bemerkungen, die Aufhebung der Taubstummeninstitute betreffend“, 1831 in der Allgemeinen Schulzeitung erschienen, wies er auf die Unmöglichkeit hin, ‚taubstumme‘ und ‚vollsinnige‘ Kinder gemeinsam unterrichten zu wollen.⁷⁷⁰ Er begründete dies mit der fehlenden Fähigkeit des gehörlosen Kindes im Absehen. Außerdem sei der Lehrer wohl kaum dazu in der Lage, etwas vorzutragen und „zur gleichen Zeit Gestus zu machen“.⁷⁷¹ Kruse schlug vor, besser neben jeder Ortsschule eine Taubstummenanstalt einzurichten.

Erstmalig wurden von Kruse in seinem Aufsatz zur Verallgemeinerung die möglichen Auswirkungen auf die Bedürfnisse der Taubstummen angesprochen. Kruse warnte vor dem Irrweg, wenn Verallgemeinerung als Bestreben verstanden werden würde, den Taubstummen „so viel wie möglich auf die Grundsätze der allgemeinen Volksschulen zu

⁷⁶⁸ Ebenda.

⁷⁶⁹ Ebenda.

⁷⁷⁰ Kruse 1831, S. 716.

⁷⁷¹ Ebenda, Sp. 715.

reduzieren“. Damit verkenne man „die Natur des Taubstummen und die Grundbedingungen seiner Bildung“. Kruse gab seiner Verwunderung Ausdruck, wie „ein solcher Vorschlag von dem – hochgefeierten Pädagogen, Hrn. Graser ausgehen konnte!“ Nichts sei leichter gedacht, als den Taubstummen mit gleichen Anlagen und Fähigkeiten wie den Vollsinnigen zu sehen, wenn er schließlich seine Sprache durch das Absehen erlangt habe, ihn ins gleiche Verhältnis wie das vollsinnige Kind im Unterricht setzen zu können. Natürlich, betonte Kruse, könne der Taubstumme nicht als Mensch verkannt werden und er soll und kann „nach allgemeinen Grundsätzen der Menschenbildung unterrichtet und erzogen werden“. ⁷⁷² Jedoch dürfe nicht übersehen werden, dass die Sprachentwicklung eines taubstummen Kindes eine ganz andere sei, als die eines vollsinnigen. ⁷⁷³ Der Taubstumme würde die Sprache mittels des Gesichtssinnes aufnehmen und in der Pantomimen- oder Gebärdensprache denken und zu Begriffen gelangen. Auf diese Weise erreichte schließlich auch dieser die Stufe der Erkenntnis und Bildung, „auf welcher, außer den Menschen, kein anderer Erdbewohner gelangt“. ⁷⁷⁴

Deshalb müsse, so Kruse, bezweifelt werden, ob die neuen Veränderungen „vor dem Richterstuhle der strengen Philosophie ihr ferneres Bestehen behaupten“. ⁷⁷⁵ Interessant an dieser Stelle ist, dass Kruse unter Hinzuziehung der Philosophie und nicht der Pädagogik eine bildungstheoretische Grundlegung der Idee unternimmt. Der Unterricht an der Ortsschule habe auch Vorteile, da „der Taubstumme für den Verkehr mit der hörenden Welt praktisch gebildet“ werde. ⁷⁷⁶ Kruse schlug zur Lösung der institutionellen Frage „dem pädagogisch gebildeten Publikum vor, „die goldene Mittelstraße“ zu finden. ⁷⁷⁷ Von diesbezüglichem Nutzen sei der Vorschlag Jägers, die taubstummen Kinder bis zum achten Lebensjahr in ihren Ortsschulen unterrichten zu lassen und sie dann einem Institut zu übergeben. Kruse halte es jedoch für zweckmäßiger, die Bildung zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr an Instituten erfolgen zu lassen und die weitere Bildung den Ortsschulen zu überlassen, aber dies ohne Ausschluss eines „besonderen Unterrichts“, den er mit dem Gehörmangel begründete. Mit diesem Vorschlag versuchte Kruse, den pädagogischen Adressaten in den Vordergrund zu rücken und wenigstens für die Zeit der Elementarbildung die Ausbildung an Taubstummeninstituten zu sichern. ⁷⁷⁸

⁷⁷² Ebenda, Sp. 716.

⁷⁷³ Ebenda, Sp. 717.

⁷⁷⁴ Ebenda.

⁷⁷⁵ Ebenda, Sp. 718.

⁷⁷⁶ Ebenda.

⁷⁷⁷ Ebenda.

⁷⁷⁸ Ebenda.

6.1.5 Elementarbildung an Volksschule oder Taubstummeninstitut

Mit dem Hinweis auf das bereits zitierte Werk Grasers zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts warnte Jäger vor den zahlreichen Schwierigkeiten in der unterrichtspraktischen Realisierung und verwies dabei vor allem auf den Zeitfaktor. Woher sollte bspw. der Lehrer an der Volksschule die Zeit hernehmen, um dem Taubstummen die Tonsprache zu lehren, zumal er nicht nur ein, sondern zwei bis drei taubstumme Kinder zu unterrichten habe. Außerdem habe ein solcher Lehrer trotz allen Aufwandes niemals so viel Zeit wie ein Taubstummenlehrer an einem Institut. Würde der Elementarlehrer, wie von Graser gefordert „mit aller Lebendigkeit durch Gestikulationen und Pantomimen seine Erklärungen zu geben trachten“, würde er so laut Jäger „bald zum unbeschreiblichen Gaudium der ganzen Klasse“ werden. Die Vorstellungen Grasers zum Ablauf des Unterrichts hielt Jäger für abwegig und vermutete sogar Nachteile für die Schüler. Auch wenn der beste Elementarschüler die Aufgaben für den Taubstummen an die Tafel schreiben würde, damit der Lehrer sich den anderen Schülern in der Klasse widmen könne, sei noch lange nicht gewährleistet, dass dieser nun wirklich lernen würde.⁷⁷⁹ Jäger schien mit seiner Behauptung, Graser gedenke in Wahrheit „den mit gesunden und geraden Gliedern Versehenen sämtlich zumuten“ zu wollen, „die Lahmen und Krüppel zu begleiten“, die Befürchtungen einzelner Regierungen, wie bspw. in Württemberg, bestätigen zu wollen.⁷⁸⁰

Grundsätzlich stand in der Diskussion um institutionelle Zugänge auch die Aufhebung der Gehörlosigkeit im Vordergrund. In dem Zusammenhang bestritt Jäger die Behauptung Grasers, dass an den Taubstummeninstituten, die Taubstummheit nicht unschädlich gemacht werden könne und entgegnete darauf, dass dieses Ziel erreichbar sei, wenn in den einzelnen Ländern für alle Gehörlosen genügend Taubstummeninstitute eingerichtet werden würden. In seinen weiteren Ausführungen verweist Jäger vor allem auf den Erfolg des Gmünder Instituts, bekräftigt die notwendigen Besonderheiten des Taubstummenunterrichts, einschließlich der Methode, und wirft Graser vor, dies nicht zu berücksichtigen.⁷⁸¹

Diesen Vorwurf wies Graser in der folgenden Ausgabe der „Allgemeinen Schulzeitung“⁷⁸²

⁷⁷⁹ Jäger 1830, S. 270.

⁷⁸⁰ Ebenda, S. 271.

⁷⁸¹ Vermutlich bezieht sich der Verfasser auf die Bemerkung Niemeyers aus dessen Abhandlung über die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Erster Theil“ Halle 1818, bei der es auf S. 306f. heißt: „[...] denn die konsequente Behandlung in öffentlichen Instituten, unter der Hand erfahrener und humaner Vorsteher, kann schneller und weitsichtiger als alle Privatbemühungen zum Ziele führen.[...] Gewiß sind übrigens die bereits zu einer großen Vollkommenheit gebrachten Versuche und Leistungen in beyden Gattungen von Instituten, eine der würdigsten und rührendsten Erscheinungen, auf dem Gebiete der neuen Pädagogik und Didaktik.“

⁷⁸² „Über meine Idee des allgemein einzuführenden Taubstummenunterrichtes, veranlaßt durch die

entschieden zurück. Graser würde den Ruhm der Institute nicht in Zweifel ziehen, aber er sei auch, angefangen bei Stephani, mehrfach gelobt worden, insbesondere durch berühmte Männer aus Sachsen.⁷⁸³ Graser betonte am Ende seiner Entgegnung wiederholt, dass seine Idee hauptsächlich das Ziel verfolge „den Taubstummenunterricht zu einem Gemeingute zu erheben, – aber hinc illae lacrimae!“⁷⁸⁴ Graser wies auch die Behauptung Jägers zurück, niemals ein Taubstummeninstitut besucht zu haben und wies daraufhin, dass er bereits das berühmte Institut in Wien und das in Freysingen kennen gelernt und von anderen durch Berichte erfahren habe. Allerdings räumte Graser ein, die neueren Institute in Württemberg noch nicht zu kennen. Ergänzend fügte er hinzu, dass die Beschuldigungen, die er gegen die „altherkömmlichen“ Institute gemacht habe, demnach die neueren auch gar nicht treffen können.⁷⁸⁵ Auch habe Graser nicht die Wirksamkeit der Institute infrage gestellt, sondern von „unbesiegbaren Schwierigkeiten“ gesprochen, die Taubstummheit unschädlich zu machen.

Die nächsten Ausführungen Grasers beinhalteten vor allem Fragen der Kosteneffizienz von Taubstummeninstituten. Den Vorschlag Jägers, durch die Gründung ausreichender Institute zum Ziel gelangen zu wollen, lehnte Graser von vornherein ab und argumentierte im zweiten Teil seiner Entgegnung mit einem ausführlichen Rechenbeispiel. Hierbei gelangte er zu der Feststellung, dass ein Institut mit 90-100 Schülern schon aufgrund seiner Größe mit hohen Kosten zu rechnen habe.⁷⁸⁶ Auch müsse bedacht werden, dass ein streng individueller Unterricht der Taubstummen, wenigstens vier Lehrer für das Institut benötigen würde, wobei der Unterricht von Vollsinnigen nicht einmal die Hälfte für einen Lehrer zulassen würde. Insgesamt kämen acht Institute auf eine Summe von 118 000 fl., die der Staat für dieses „Bedürfnis“ aufbringen müsse. Die Etatsumme in Bayern würde sich für das gesamte Bildungs- und Studienwesen nur auf 300 000 fl. belaufen. Es sei für den „allgemeine(n) Unterricht von Hunderttausenden“ besser gesorgt, als 100 000 „für ein ganz besonderes Bedürfnis von Einzelnen“, zu veranschlagen.⁷⁸⁷

Die Besonderheit des Taubstummenunterrichts, die laut Jäger auch eines besonderen Lehrers bedürfe, würde mit dem Abschluss der ersten Periode des Lernens aufgehoben sein, da der Taubstumme dann im Besitz der Sprache sei. Der Taubstumme stünde dann mit den vollsinnigen Kindern auf einer Stufe und „der tüchtige Elementarlehrer“ würde sich „um

gegentheiligen Bemerkungen des Taubstummeninstitutsvorstehers, Herrn Jäger“ (1. Teil), in: Allgemeine Schulzeitung 7. Jg. (1830), Erste Abtheilung, Nr. 61, Sp. 481-486 (zitiert im folgenden: Graser 1830/1 bzw. 1830/2 ab Sp. 487).

⁷⁸³ Die Namen gibt er nur mit der Abkürzung „Hr. v. A., Hr. von Kl.“ an. Nachforschungen ergaben keine Anhaltspunkte, um wen es sich bei den angeführten Personen handeln könnte.

⁷⁸⁴ Ebenda, Sp. 485.

⁷⁸⁵ Ebenda.

⁷⁸⁶ Graser 1830/2, Sp. 489.

⁷⁸⁷ Ebenda, Sp. 490f.

so mehr gereizt fühlen, seine Kunst an jenem zu erproben".⁷⁸⁸ Auch den von Jäger angeführten guten Einfluss von älteren Schülern auf jüngere an einem Institut, zweifelte Graser an, weil dies seiner Meinung schon aufgrund der Einteilung in Klassen fraglich sei. Auf den Vorwurf Jägers, dem Schüler werde durch die Rückkehr in die Umgebung die „Zeichen- und Gestikulationssprache" genommen, könne er nur entgegnen, dass er sie vervollkommen werde.⁷⁸⁹ Grasers Aussage steht allerdings im Widerspruch zu seinem Unterrichtsverfahren, in dem die Gebärdensprache gar nicht vorgesehen war.

Ein weiteres Mal meldete sich Jäger im Jahre 1831 in der „Allgemeinen Schulzeitung" zu Wort. Dort ließ er eine zweiteilige Entgegnung auf den Widerspruch Grasers abdrucken, der folgende Fragen zugrunde lagen:⁷⁹⁰ „Können Taubstumme in ihren Ortsschulen gebildet werden? Kann an ihren Wohnorten dasselbe für sie geschehen, was an Instituten für ihre Bildung geschieht? Können Taubstummeninstitute jemals entbehrt werden?"⁷⁹¹ In dieser Veröffentlichung waren bereits die ersten Zugeständnisse Jägers zu der Bildungsidee Grasers enthalten. An seine Zustimmung zum Unterricht an Volksschulen knüpfte Jäger jedoch mehrere Bedingungen. Dort müsse gewährleistet sein, dass der Taubstumme fortwährend Privatunterricht erhalte. Dieser dürfe sich nicht nur auf den Anfangsunterricht begrenzen, damit er im Elementarunterricht am Schreibunterricht teilnehmen könne und im Privatunterricht im Sprechen und Absehen angeleitet werde. Über das Lesen und Rechnen hinaus müsse er dann aber auch in der Sprache, Religion, Naturgeschichte und ähnlichen Fächern besonderen Unterricht erhalten.

Jäger führte auch eine Reihe von ungeklärten Fragen an, z. B. ob Grasers Verfahren auch für die vollsinnigen Kinder zweckmäßig sei. Schon das Ablesen in einer Klasse von 80-100 Schülern dürfte sich als schwer realisierbar herausstellen und Jäger warf die Frage auf, wie die Darbietung der Sprache denn nun erfolgen sollte – laut, leise, betont, unbetont, verlangsamt – und wie sich das auf den Sprachunterricht der vollsinnigen Kinder auswirken könne?⁷⁹² Außerdem müsse jedem klar sein, dass das Absehen den Taubstummen niemals das Hören ersetzen könne. Der Gehörlose würde auf diese Art und Weise unmöglich alle Begriffe wie der Hörende gelehrt bekommen. Zu all dem fehle es an einer genauen Anleitung, die es dem Elementarlehrer ermöglichen würde, in kürzester Zeit die Privatstunden vorzubereiten. Jäger werde der Aufforderung nachkommen, eine solche

⁷⁸⁸ Ebenda, Sp. 494.

⁷⁸⁹ Ebd.

⁷⁹⁰ Friedrich August Jäger: „Über die Idee des allgemein einzuführenden Taubstummenunterrichts" (1. Teil), in: Allgemeine Schulzeitung 8. Jg. (1831), Erste Abtheilung, Nr. 36, Sp. 281-287. (nachfolgend zitiert 1831, Sp.)

⁷⁹¹ Jäger 1831, Sp. 284f.

⁷⁹² Ebenda, Sp. 285.

Schrift zu liefern und habe sich bereits mit dem Pfarrer Riecke aus Gutenberg darüber abgestimmt.⁷⁹³

Im Hinblick auf die Erhaltung der Taubstummeninstitute fügte Jäger später einschränkend hinzu, dass er den kleinen Instituten, die sich direkt an den Wohnorten befinden würden, den Vorrang vor großen zentralen Instituten geben würde. Damit sei auch ein besserer Kontakt zwischen Taubstummen und Hörenden gewährleistet. Allerdings habe er schon öfter erleben müssen, dass „andere Kinder sich nicht gern mit ihm (gemeint ist der Taubstumme; Anm. S.W.) abgeben, ja ihn nicht selten sogar mißhandeln“ und weil der Taubstumme im Institut „erst unter seines Gleichen den Genuß des Umgangs mit Anderen findet“ würden sie sich „heimisch“ fühlen.⁷⁹⁴ Für die meisten Taubstummen eröffnete der Besuch eines solchen Instituts überhaupt erst die Möglichkeit einer ersten und ungezwungenen Kommunikation in ihrer Muttersprache, wobei die Wichtigkeit dieser sozialen Interaktion vor allem von den Schulbehörden unterschätzt wurde, die der Gebärdensprache immer wieder ihre begrenzte Wirksamkeit auf das Institut bezogen vorwarf und sie für „das künftige praktische Leben“ ungeeignet hielt.⁷⁹⁵ Jäger trat noch einmal den Beweis an, dass Taubstummeninstitute „immer nötig bleiben“ würden, denn zum einen sei die Ausbildung von Taubstummenlehrern in Theorie und Praxis noch nicht ausreichend gewährleistet und dies könne es auch nur realisiert werden, wenn an die Schullehrerseminare direkt Taubstummenschulen angegliedert werden würden, wie es in Württemberg praktiziert werde. Abschließend warf er Fragen ganz pragmatischer Art auf, so z. B. was aus den Kindern werde, die weit entfernt von Schulen wohnten, die ohne Eltern wären oder wegen Misshandlung durch die Eltern von ihnen entfernt werden müssten. Aufgrund des von Graser geforderten Privatunterrichts verlängere sich für die taubstummen Kinder außerdem die Unterrichtszeit und wie solle dies z. B. im Winter mit einem langen Weg zwischen Schule und Wohnort realisiert werden.⁷⁹⁶

Aus der Debatte zwischen Verallgemeinerungsbefürwortern und -gegnern lassen sich konkrete Bedingungen für die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts von hörenden und gehörlosen Schülern ableiten. Dazu zählen sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen, wie z. B. administrative Zuständigkeit, Unterrichtsorganisation, wie auch die konkreten Unterrichtsbedingungen unter völlig differenzierten Prämissen der Schüler und damit

⁷⁹³ Ebenda, Sp. 287. Diese Schrift erschien im Jahre 1832 unter dem Titel „Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache und den anderen Schullehrgegenständen, nebst Vorlegeblättern, einer Bildersammlung und einem Lese-Wörter-Buche“ und wurde beispielsweise in den Zirkularverfügungen zur Verallgemeinerung in der Provinz Brandenburg für den Unterricht empfohlen.

⁷⁹⁴ Ebenda, Sp. 290.

⁷⁹⁵ Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam (BLha) Pr. Br. Rep. 34, Provinzialschulkollegium Berlin, Nr. 1305/unpaginiert „Königliche Taubstummenanstalt Berlin“, darin: „Jahresbericht des Oberconsistorialrats Nolte über das Königliche Taubstummeninstitut Berlin von 1813“ (undatiert).

⁷⁹⁶ Jäger 1831, Sp. 291.

verbunden, individuellen Erfordernissen. Die besonderen Anforderungen an die Kommunikation und die Sprachbildung Gehörloser wurde aus völlig unterschiedlichen Erfahrungshintergründen diskutiert.

6.2 Die Rolle der Gebärdensprache im Sprachunterricht

In der Erstinstitutionalisierungsphase der Gehörlosenbildung war die Gebärdensprache ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildungskonzepte, auch wenn Heinicke ihre Nutzung als Kommunikationsmittel im Unterricht offiziell ablehnte. Auch an seinem Leipziger Taubstummeninstitut benutzen Lehrer wie Schüler die Gebärdensprache, denn eine Verständigung ohne sie wäre in der Unterrichtspraxis und im Alltag undenkbar gewesen.

Auch über den Begriff „natürliche Gebärdensprache“ gab es unter Taubstummenlehrern und anderen Pädagogen eine Kontroverse, je nachdem aus welcher Perspektive die Analyse von Gebärdensprache vorgenommen wurde.⁷⁹⁷ Auf der einen Seite sprachen ihr die Gegner aufgrund ihrer angeblich fehlenden Regelmäßigkeit, eine entsprechende Natürlichkeit und damit Universalität ab und erklärten sie zu technischen Kunststücken, so z. B. der bayerische Schulrat und Verallgemeinerungsbefürworter, Heinrich Stephani. Die Bildung von Taubstummen in Instituten empfand er als sehr „unnatürlich“. Allerdings begab Stephani sich ohne Kenntnis der besonderen Anforderungen in dieses Lehrgebiet. Er publizierte die o. g. methodische Anleitung, bei der er zur Vermittlung von Begriffen empfahl, die „Fingersprache“ mit der Schriftsprache zu verbinden und auf die Pantomime, hier als Gebärdensprache gemeint, zu verzichten. Damit griff er zwar die aktuell praktizierte, auch intensiv diskutierte Methode der Taubstummenbildung auf. Jedoch blieb ihm die unterschiedliche Bedeutung des eigentlichen Übersetzungsverfahrens aus der Laut- in die Schriftsprache und der Gebärdensprache für den Unterricht verborgen. Anders dagegen die Argumentation des Freisinger Taubstummenlehrers Bernhard Ernsdorfer⁷⁹⁸, einem Unterrichtspraktiker und Befürworter der Gebärdensprache. Er vertrat die Ansicht, dass die Gebärdensprache nicht gegen die Natur sei, sondern aus der Natur der Gehörlosen käme, nicht willkürlich im Sinne von Zufälligkeit, sondern sogar unwillkürlich, als ein Ausdruck des Subjektiven und deshalb auch nicht verdrängbar.

Im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts durch Volksschulpädagogen geriet die Gebärdensprache immer stärker in die Kritik, zum Teil unter Ausblendung der

⁷⁹⁷ Caramore 1988, S. 6ff.

⁷⁹⁸ Vgl. Stephani 1815, S. 2ff.

bisherigen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse, vor allem aus der sprachphilosophischen Debatte der Aufklärung und bei unzureichender Beachtung der besonderen kommunikativen Interaktion zwischen hörenden Lehrern und gehörlosen Schülern. Zu den ärgsten Kritikern der vorherrschenden Kommunikation an den Taubstummeninstituten gehörten die Initiatoren der Verallgemeinerungsbewegung, Heinrich Stephani und Johann Baptist Graser. Beide warfen den Taubstummenlehrern vor, sie würden mit dem Lehren der Gebärdensprache und des Fingeralphabets eine Sprache entwickeln, die nicht gesellschaftsfähig sei und nur an den Taubstummeninstituten verstanden werden könne.

Doch es gab unter den Volksschulpädagogen auch genügend Befürworter der visuellen Kommunikationssysteme, zum einen auf der Diskursebene und zum anderen auf der Ebene der Praktiken. Exemplarisch soll anhand der Ausführungen von August Hermann Niemeyer gezeigt werden, in welcher Form Sicards Verfahren reflektiert wurde bis hin zu der Frage, inwieweit es Außenstehenden gelang zwischen den visuellen Kommunikationssystemen überhaupt differenzieren zu können und die eigentliche Wirksamkeit von Gebärden bei der Begriffsvermittlung zu erkennen.⁷⁹⁹ Erst ab 1830 geriet der Taubstummenunterricht einzelner Anstalten in die Kritik der eigenen Profession. Beispielsweise bezichtigte Heinrich Hauer (Vorsteher der Taubstummanstalt in Quedlinburg) in seiner 1836 erschienenen „Selbstbiographie“ den Berliner Institutsdirektor Graßhoff, mit seinem auf der Fingersprache begründeten Unterrichtsverfahren, nur blenden zu wollen. Auf einer Visitationsreise hatte der Quedlinburger Taubstummenlehrer 1826 auch das Berliner Taubstummeninstitut besucht und dort an den öffentlichen Prüfungen des damaligen Direktors Graßhoff teilgenommen. Ein Jahrzehnt später publizierte Hauer seine Unterrichtsbeobachtungen und nannte das Schriftsprache-Fingeralphabet-Übersetzungsverfahren einen „Dressurakt“. Gleichzeitig nahm er seine Publikation zum Anlass, Graßhoffs Verfahren öffentlich zu ‚enttarnen‘. Dort heißt es: „Den fremden Zuhörern war die Geberdensprache, wodurch die beiden Zöglinge sich einander ihre Gedanken verständigten, allerdings auffallend und bewunderungswürdig; mir war sie dies aber nicht. Da mir das ‚Finger-Alphabet‘, wodurch in dem Institut das Lesen geübt wurde, schon sehr bekannt war, so bemerkte ich gleich, dass der Zögling an der Wandtafel seine Augen nur auf „die Finger“ des andern Zöglings richtete, welcher jenem die Buchstaben der Worte, die der aufgeschriebene Satz enthielt, unbemerkt durch das ‚Finger-Alphabet‘ bekannt machte.“⁸⁰⁰

Nachfolgend sollen verschiedene Unterrichtsverfahren im Sprachunterricht vorgestellt werden, die entweder in Anlehnung an de l'Épées Methode entstanden sind, in relativer

⁷⁹⁹ Es sei an dieser Stelle auf das Beispiel von Hauer verwiesen.

⁸⁰⁰ Hauer 1836, S. 256.

Distanz zu seinen „künstlichen“ Zeichen standen oder diese völlig ablehnten. Die Vertreter der einzelnen methodischen Konzepte sind entweder Elementarschul- oder Taubstummlehrer. Gefragt wurde in dem Zusammenhang, ob sich die Herkunft in irgendeiner Weise auf die Gestaltung des Verfahrens ausgewirkt hat.

6.2.1 Die Reflexion der Methode Sicards durch Niemeyer

Während sich die Protagonisten der Verallgemeinerung, wie Graser und Stephani, gegen die Gebärdensprache als Unterrichtssprache ausgesprochen hatten, gab es von Seiten anderer Pädagogen auch ausdrückliche Zustimmung zu ihrer Verwendung. So hatte sich z. B. August Herrmann Niemeyer ausdrücklich für die Verwendung der „Pantomime“⁸⁰¹ im Unterricht ausgesprochen. Während eines Aufenthalts in Paris hatte er am Pariser Taubstumminstitut einer öffentlichen Prüfung durch den dortigen Institutsdirektor Sicard teilgenommen und sich anschließend in seiner Abhandlung „Beobachtungen auf einer Deportationsreise nach Frankreich im Jahre 1807“, die er jedoch erst 1826/27 veröffentlicht hatte, überraschend positiv über dessen Vorgehen geäußert.⁸⁰² Besonders beeindruckt hatte sich Niemeyer über Sicards Vorgehen bei der Vermittlung von abstrakten Begriffen geäußert:

„So schwierig die Aufgabe für die Pantomime war, den Begriff ‚Minister des Cultus‘ zu versinnlichen, so gelang es doch vollkommen. Sicard wußte durch so mancherley Gebärden, deren Einzelheiten mir entfallen sind, zuerst das Amt eines Staatsministers anzudeuten, und als dieses begriffen war, die Idee des Cultus durch schon geläufige Vorstellungen von der Gottheit und ihrer Verehrung damit zu verknüpfen. Das übrige war leicht auszudrücken.“

Doch Niemeyer bedauerte, nur an einer Art „schauspielartigen Prüfung“ habe teilnehmen können, wo er sich doch lieber „in den Lehrstunden unter die jungen Leute gemischt“ hätte. Recht schnell hatte er erkannt, dass die Vorführungen von der Unterrichtsrealität weit entfernt waren. Dennoch habe er von anderen Beobachtern über Sicards Methode nur Positives erfahren. Niemeyer selbst schlug für die Bildung von Gehörlosen einen dreifachen Weg vor: Der Unterricht solle auf der „Gebärden- oder Pantomimensprache“, dem Lesen und Schreiben aufgebaut werden. Gleichzeitig stellte er fest, dass es die Gehörlosen eher selten zum verständlichen Sprechen bringen würden. Dagegen habe ihn erstaunt,

⁸⁰¹ Aus dem Aufsatz Niemeyers geht hervor, dass der Begriff „Pantomime“ sowohl für das Fingeralphabet als auch für die Gebärdensprache der Gehörlosen benutzt wird.

⁸⁰² Niemeyer 1826, S. 190f.

„(...)wie erfinderisch sie (die Gehörlosen; Anm. SW) das Zusammenleben macht, zu welcher Fertigkeit es sie bringt, sich alles, was in ihnen vorgeht mitzutheilen, so dass ein unaufhörlicher, zwar stummer, aber für sie doch so verständlicher Verkehr unter ihnen statt findet.“⁸⁰³

Die soziale Dimension der Kommunikation Gehörloser, auch im Hinblick auf den Umgang mit der eigenen Situation und der Rolle der Gebärdensprache, wird bei Niemeyer noch einmal in einem anderen Zusammenhang thematisiert, wobei er hier zu einer interessanten Feststellung gelangte:

„Wenn man übrigens die Zöglinge solcher Anstalten bey ihren heitern und fröhlichen Spielen beobachtet, und dabey wahrnimmt, wie viel die durch stete Übung so vervollkommnete Gebehensprache ihnen ersetzt, so überzeugt man sich, dass sie sich bei weitem nicht so unglücklich fühlen, als man glauben sollte, so bald man sich ihren Zustand deutlich denkt.“⁸⁰⁴

Niemeyers Hinweis auf die Gebärdensprache lässt offen, welchen Anteil Schüler bzw. Pädagogen bei ihrer Vervollkommenung haben. Seine Beobachtungen über die Möglichkeiten gebärdensprachlicher Kommunikation lassen ihn jedoch zum Schluss kommen, dass „auch der Unterricht (...) nur von Gebärden ausgehen“ könne.⁸⁰⁵ Auch die Vermittlung abstrakter Ideen sei ein wichtiger Unterrichtsinhalt und in dem Zusammenhang verwies Niemeyer auf die Schwierigkeiten, wenn der „wissenschaftliche oder der Sprachunterricht fast zu metaphysisch wird“. Es würde „weniger begriffen, als man sich einbildet“, was auf die Unvollkommenheit der „Mittheilungsart“ zurückzuführen sei.⁸⁰⁶ Und trotzdem, so Niemeyer, gäbe es eine Reihe von gehörlosen Schülern, die es vor allem in den schriftlichen Arbeiten weit gebracht hätten, wie z. B. Habermaß in Berlin, Teuscher in Leipzig und Massieu in Paris.⁸⁰⁷ Deshalb dürfe, so Niemeyer, die „geistige Bildung nicht versäumt“ werden und der Unterricht auf keinen Fall nur auf „technische Übungen“, z. B. in Druckereien, beschränkt werden.⁸⁰⁸ Es sei ein Trugschluss zu glauben, „was die Unglücklichen durch Umgang und Gespräch entbehren, ihnen durch Lesen und Verstehen des Gelesenen ersetzt zu sehen.“⁸⁰⁹ Abschließend fehlte auch bei Niemeyer nicht der philanthropische Fingerzeig auf das Verhältnis der Taubstummlehrer zu ihren Schülern, das durch stete Aufopferung der

⁸⁰³ Ebenda, S. 192.

⁸⁰⁴ Ebenda, S. 195.

⁸⁰⁵ Ebenda, S. 192.

⁸⁰⁶ Ebd.

⁸⁰⁷ Ebenda, S. 193.

⁸⁰⁸ Ebenda, S. 194.

⁸⁰⁹ Ebenda, S. 194f.

Lehrer und verpflichteter Dankbarkeit der Schüler bestimmt sei.⁸¹⁰

6.2.2 Die pantomimische System von Possekart

Ausgesprochen brisant ist das Sprachbildungskonzept des Predigers Possekart (1773-1816), einem Schwager des Gebärdensprachgegners Stephani. Ausgerechnet Possekart unterrichtete von 1814-1816 mit Hilfe eines von ihm entwickelten grammatikalisch-pantomimischen Zeichensystems in Merzbach bei Bamberg zwei gehörlose Kinder. Sein Sprachunterrichtskonzept, mit dem er gehörlose und hörende Kinder sogar gemeinsam unterrichtete, soll hier vorgestellt werden. Im Jahre 1816 hatte Possekart unter dem Titel „Über den pantomimischen Unterricht der Taubstummen“ seine methodische Anleitung in dem von Stephani herausgegebenen „Baierischen Schulfreund“ veröffentlicht.⁸¹¹ Possekart wendet sich in seinem Aufsatz besonders an Lehrer „die sich genöthiget sehen, solchen unglücklichen Taubstummen ihres Wohnortes, welche aus Mangel an Vermögen in kein Taubstummen-Institut gebracht werden können, den nöthigen Unterricht zu ertheilen.“⁸¹²

In seinem Aufsatz beschrieb der Verfasser die einzelnen pantomimischen Zeichen und deren syntaktische Verknüpfung. Nach erprobter Erfolgsaussicht in der Unterrichtspraxis stellte Possekart sogar ein „vollständiges Handwörterbuch der pantomimischen Sprache zum Unterrichte der Taubstummen“ in Aussicht. Während er sich der Beschreibung der pantomimischen Zeichen ausführlich widmete, behandelte er die Grundlegung des Verfahrens in nur wenigen Sätzen. Bei der Entwicklung seines Systems sei er davon ausgegangen, dass „artikulierte Töne, wodurch wir hörenden Personen unsere Gedanken mittheilen“ nichts anderes seien „als bestimmte Zeichen, welche von der Seele durch den Gehörsinn“ aufgefasst und die durch sie „bezeichneten Gedanken zu ihrer innern Anschauung“ gebracht werden können. Es müsse nach Possekarts Ansicht daher möglich sein, dass den Gedanken „eben so gut Zeichen untergeschoben werden können, welche für den Gesichtssinn dasselbe leisten, was jene für den Gehörsinn“.⁸¹³ Possekart nannte folgende Bedingungen, um für diese so genannte „Gesichtssprache“ eine entsprechende Vollkommenheit wie bei der Gehörsprache erreichen zu können:

„Erstens muß diese Gesichtssprache aus einzelnen Wortzeichen bestehen, wodurch sie allein ein wohlgegliedertes, der Gehörsprache in allen Theilen entsprechendes, Ganzes

⁸¹⁰ Ebenda, S. 195.

⁸¹¹ Vgl. Possekart 1816, S. 64-75.

⁸¹² Ebenda, S. 74.

⁸¹³ Ebenda, S. 64.

werden kann. Zweitens dürfen diese Zeichenwörter eben so wenig bloß willkürlich gebildet werden, wie auch die Lautwörter es keineswegs waren [...] So muss auch hier bei der Zeichensprache zu allererst vom Nachahmen der Gestalt der Gegenstände ausgegangen werden [...]. Drittens müssen dem Bau dieser Zeichensprache dieselben Denkformen zu Grunde liegen, die bei dem Bau der Gehörsprache berücksichtigt werden, und die in der Sprachlehre nachgewiesen worden. Hierdurch erhält sie den Charakter sowohl der höchsten Bildsamkeit als Verständlichkeit.“⁸¹⁴

Die „Gesichtssprache“ bzw. „pantomimischen Zeichen“, als Grundlage seines Verfahrens, waren von ihm entworfene Gebärden, die sich an den natürlichen Gebärden der Gehörlosen orientierten. Die alleinige Verwendung dieser so genannten willkürlichen Zeichen lehnte jedoch Possekart ab. Seiner Ansicht nach war es nur möglich die höchste Bildsamkeit zu erreichen, wenn die Lautsprache die Grundlage der verwendeten Kommunikationsmittel bilden würde. Hier erhielt Bildsamkeit eine neue Zuschreibung, war nicht mehr nur Ausgangspunkt für die Modifikationsarbeit am pädagogischen Adressaten, sondern gleichzeitig auch Eigenschaft einer von Pädagogen entwickelten Kommunikationsmittels. Sein Verfahren erinnert an das System von methodischen Zeichen, wie es de l'Epée entwickelt hatte. Die von Possekart genannten Bedingungen und seine praktischen „Proben anfänglicher Sprechübungen“ können auch als Vorläufer des knapp ein Jahrhundert später entworfenen Systems der Lautsprachbegleitenden Gebärden von Albert Paul Hirsch betrachtet werden.⁸¹⁵ Hierbei wird analog zum syntaktischen System der Lautsprache, jedem Begriff eine Gebärde („Zeichen“) zugeordnet, wie dies aus einem Beispiel des Verfahrens sichtbar wird:

„	1	2	3	4	5
I.	Ich	schreibe	an	die	Wand.

(Ich) Wird mit dem Finger an die obere Stirn gedeutet.

(schreibe) Wird mit dem Finger eine Bewegung gemacht, als schreibe man.

(an) Die Hand an den Backen gehalten.

(die) Wird mit dem ersten Finger der rechten Hand der Nagel des zweiten Fingers der linken berührt.

(Wand) Die zwei Hände flach wie 2 Bretter auf einander gelegt.“⁸¹⁶

⁸¹⁴ Ebenda, S. 65.

⁸¹⁵ Vgl. Hirsch 1923.

⁸¹⁶ Possekart 1816, S. 71. Die zusätzlich in Klammern gesetzten Wörter des Satzes wurden wegen der besseren Übersichtlichkeit an den Anfang der Zeichenbeschreibung gestellt und gehören nicht zum Zitat.

Possekart beschrieb im Vorfeld seiner syntaktischen Beispiele einzelne „Zeichen“, vor allem Beispiele für „sinnliche Gegenstände“, Pronomen, Numeralien, Artikel, Präpositionen und Fragewörter und versuchte damit die Unzulänglichkeiten eines Fingeralphabets, das über keinerlei semantische und grammatikalische Aspekte verfügt, zu überwinden. Dabei griff er zum einen auf natürliche Gebärden zurück, wie bei „Thür“:

„Thür. Die Hand gedreht, als wolle man eine Thüre aufschließen, und mit derselben eine Bewegung in die Luft gemacht, als öffne man eine Thüre.“⁸¹⁷

Die so genannten „künstlichen Gebärden“ unterschieden sich darin von den „natürlichen“ Gebärden der Gehörlosen, dass sie von hörenden Lehrern entworfen wurden, um die „Zeichen“ der Grammatik der Lautsprache anzupassen. Ein Beispiel dafür waren die Fragewörter, die an bestimmten Körperteilen ausgeführt wurden:

„Wer? Die linke Hand ergreift die rechte beim ersten,
Wessen? beim zweiten,
wem? beim dritten Gelenke der Finger.
wen? bei dem Gelenke der rechten Hand,
was? bei dem Ellenbogen,
wo? an der Achsel des rechten Arms.“⁸¹⁸

Die von Possekart entworfenen Gebärden orientierten sich an dem Verfahren von de l'Epée, jedoch nicht an den derzeit üblichen Verfahren an deutschsprachigen Taubstummeninstituten, wie z. B. in Berlin oder wie sie Romedius Knoll in seiner Abhandlung „Katholische Normalschule für die Taubstummen“ 1788 beschrieben hatte. Bei der Darstellung von Gegenständen erfüllte Possekart noch seine eigene Forderung nach Orientierung an deren Gestalt. Doch werden die abstrakten Zeichen durch die starke Anlehnung an die Grammatik der Lautsprache überaus kompliziert dargestellt, so dass sie in der Form weder im Unterricht an Taubstummeninstituten, noch in der Volksschule realisierbar waren. Possekart ließ außerdem offen, wie mit seinem Zeichensystem die Vermittlung von abstrakten Begriffen in der Unterrichtspraxis erfolgen sollte.

Beachtenswert erschien mir an Possekarts Entwurf, dass er nicht nur die Vermittlung seiner Zeichen für gehörlose Schüler auf demselben Wege wie für hörende vorgesehen hat, sondern dass auch hörende Kinder diese anwenden sollten. Damit wollte er die sprachliche

⁸¹⁷ Ebenda, S. 66.

⁸¹⁸ Ebenda, S. 67.

Verständigung zwischen hörenden und gehörlosen Schülern an den Volksschulen verbessern. Dieser Perspektivenwechsel auf die Kommunikationsbedürfnisse der Adressaten untereinander war bislang unberücksichtigt geblieben. Möglicherweise war diese Erweiterung des Kommunikationsbegriffs bereits eine Antwort auf Stephanis Vorwurf, Possekarts System würde sich nur auf die Kommunikation zwischen Taubstummlehrern und ihren taubstummen Schüler beschränken. Als Vorbild für seine methodische Vorgehensweise nannte Possekart das Erlernen einer Fremdsprache bei Erwachsenen. Possekart unterlag, wie viele andere Taubstummlehrer dieser Zeit, dem Trugschluss, dass Sprache nur visualisiert werden müsse und schon stelle sich automatisch der Verstehensprozess bei gehörlosen Schülern ein. Die Beschreibung seines Verfahrens ähnelte den Aufzeichnungen von privaten Bildungsversuchen, wie z. B. von Solbrig oder Lasius, die in der Mitte des 18. Jahrhunderts veröffentlicht wurden. Possekart reflektierte in keiner Weise zeitgenössische Publikationen, die den Unterricht von Gehörlosen zum Gegenstand haben. Allein die Übersicht von wenigen pantomimischen Zeichen erwies sich für Volksschullehrer, die ohne Kenntnisse über Gehörlose und die besonderen didaktischen und kommunikativen Voraussetzungen ihres Unterricht waren, als unzureichend, womit sich erklären ließe, dass in den zeitgenössischen Quellen keinerlei Hinweise auf eine Verwendung des Systems von Possekart zu finden sind.

Obwohl Possekart mit seinem Unterrichtsverfahren einen recht bedeutenden Vorstoß in der gleichzeitigen Vermittlung von Lautsprache und Gebärden gewagt hatte, gelang es ihm als Prediger an einer Volksschule nicht, den Bekanntheitsgrad mit seinem Verfahren zu erreichen, wie dies z. B. einer Reihe von Taubstummlehrern bereits gelungen war. Die fortschreitende Professionalisierung der Taubstummlehrer war auch daran erkennbar, dass sie bereits als „professionelle“ Berater und Gutachter der königlichen Regierungen anerkannt waren und innerhalb ihrer Profession so genannte kommunikative ‚Netzwerke‘ bildeten, über die eine pädagogische Debatte entstanden war.

6.2.3 Die Adaption der „natürlichen Geberdenzeichen“ an „Nationalton- und Schriftsprache“ bei Alle und Daniel

Die Taubstummenseinstitute blieben auch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein in gewisser Weise „Sprachlabore“, so wie dies bereits für die Zeit der Spätaufklärung in Kap. 2 thematisiert wurde. Inzwischen wurden die methodischen Zeichen de l'Épées aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet. Von den deutschen Taubstumm- und Volksschulpädagogen wurden im Rahmen der Verallgemeinerungsdebatte die sprachtheoretischen

Überlegungen seines Nachfolgers Sicards häufiger reflektiert, der sich auch zur Frage der Universalsprache und -grammatik geäußert hatte. So verwies bspw. Daniel auf Sicard, der de l'Epée kritisiert hatte, weil dieser nicht einsehen wollte, dass „man nie eine unbekannte Sprache durch eine in dieser Sprache geschriebene Grammatik lernt“.⁸¹⁹ Im Unterschied zu de l'Epée versuchte Daniel, ähnlich wie schon Sicard, seine gehörlosen Schüler bis zu einem gewissen Grad in den Unterrichtsprozess mit einzubeziehen. In den Schülern sah Daniel die Schöpfer der natürlichen Gebärdensprache. Durch die Befähigung zur Kommunikation erhoffte er sich Aufschluss darüber, wie seine Schüler lernen würden.

„Jeder durch jene Männer zur Ausbildung gelangte Taubstumme sollte uns Repräsentant und Sprecher seiner unmündigen Mitbrüder werden und ihre Sache durch die Darlegung seiner Bildung führen.“⁸²⁰

In der Tradition Condillacs vertrat auch Daniel die Ansicht, dass die Gebärdensprache die Muttersprache aller Menschen sei, weil sie diese schließlich auch immer mit Gebärden gelernt hätten.⁸²¹ Die Theorie von der Entwicklung menschlicher Sprache, in der Gesten und Gebärden selbstverständlich dazu gehörten, diente Daniel als Vorbild für sein Spracherwerbskonzept beim Gehörlosen. Die „natürliche Gebärdensprache“ wurde zunächst zum festen Bestandteil seines Unterrichtskonzeptes und erschien hier nicht nur als „nothwendiges Erklärungsmittel“. Daniel bezog sich in dem Zusammenhang wiederholt auf Sicard, der gesagt habe, dass der Lehrer dem Taubstummen „die Zeichensprache ablernen“ müsse.⁸²² Es kam ihm darauf an, nicht allein die „reine Gebärdensprache“ anzuwenden, sondern die durch sie eingeleitete Wortsprache sofort zur Unterstützung derselben zu benutzen. Doch wie seine Vorgänger begann auch Daniel die Gebärdensprache zu vernachlässigen, denn er hielt sie im Gegensatz zu Sicard, nur so lange für wertvoll, wie sie der Anbildung der Lautsprache dienen würde. Auch Daniel vertrat wie bereits Eschke den Standpunkt, dass schließlich das „stetige Fortbauen der Wortsprache“ doch „alle Gebärdensprache entbehrlich“ machen könne.⁸²³

Doch Daniel praktizierte nichts anderes als de l'Epée. Die künstlichen Zeichen, wie Hand- und Fingeralphabet ersetzten natürliche Gebärden und das alles diente nur noch einem reinen Übersetzungsverfahren von der Lautsprache zur Schriftsprache, mit dem Ziel, Begriffe zu erzeugen. In dem Moment wird der Pädagoge zum Schöpfer der Wortsprache beim

⁸¹⁹ Daniel 1825, S. 98.

⁸²⁰ Ebenda, S. 5.

⁸²¹ Ebenda, S. 95.

⁸²² Ebd.

⁸²³ Daniel 1825, S. 105.

Gehörlosen, und verlässt mit dem Ausblenden der natürlichen Gebärden sogleich den auf Selbsttätigkeit gegründeten Erkenntnisprozess. Der Entwicklung der Gebärdensprache wird keine Aufmerksamkeit geschenkt. Die Frage, ob und wie die Gebärdensprache den systematischen Prozess der Begriffsbildung erfolgreich begleiten kann, wenn sie parallel zur Lautsprache im gesamten Spracherwerbsprozess entwickelt und angewendet wird, wurde allein von dem gehörlosen Taubstummenlehrer Kruse thematisiert.

Den Hintergrund des von Daniel geplanten Verfahrens bildet die Sprachphilosophie der Aufklärung. Als Beispiel diene ihm Condillacs Statue – der Gehörlose wird hierbei als ein sprachloses Wesen betrachtet, in dem Sprache nach dem Vorbild menschlicher Sprachentwicklung erschaffen wird. Wie in eine leere Hülse hinein, wurden sprachliche Inhalte transportiert, ohne die besonderen Spracherwerbsbedingungen von gehörlosen Schülern zu beachten. Daniels Hinweis, ihm habe die Begründung des Taubstummenunterrichts auf der Grundlage der Sprachforschung vorgeschwebt und nur das „Fremdseyn der meisten Lehrer auf dem Felde der Sprachforschung“ habe ihn davon abgehalten, zeigt aber noch etwas anderes. Er scheint den Beginn der Ausdifferenzierung der Wissenschaften zu markieren, in dem Fall die Abgrenzung der Pädagogik von der Philosophie, und speziell, der Gehörlosenbildung von der Sprachphilosophie. Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts hatten Entwürfe von Heinicke oder Eschke fast immer einen sprachphilosophischen Bezug enthalten.

Der Elementarschullehrer Alle stellte die Gebärdensprache mit der Ton- und Schriftsprache auf eine Stufe, weil sie ein „Erbtheil der Natur“ sei und auf „unwidersprechlichsten Gesetzen derselben beruhe“. Nach dessen Ansicht sei die Selbstbildung des Gehörlosen ohne Gebärdensprache unmöglich, weil sie beim Erlernen der Ton- oder Schriftsprache das größte Hindernis, die Gehörlosigkeit, überwinden hilft.⁸²⁴ Daniel und Alle benennen als Ziel ihres Unterrichts, die Befähigung der Gehörlosen in der Schriftsprache. Anhand der methodischen Umsetzung wird deutlich, dass Alle schon auf erste Unterrichtserfahrungen mit Gehörlosen zurückgreifen konnte.

Der Sprachunterricht wird von Alle und Daniel gleichermaßen als das wichtigste, aber gleichzeitig auch das schwierigste beim Taubstummenunterricht angesehen. Dabei verweist Alle insbesondere auf die Hindernisse, die bei der Vermittlung der Wortbedeutung und der abstrakten Begriffe auftreten.⁸²⁵ Dazu zählte er u. a. Synonymbildungen, Redewendungen, wie bei Fabeln und Sprichwörtern, deren Inhalt sich in der Gebärdensprache nur schwer

⁸²⁴ Alle 1821, S. 15f.

⁸²⁵ Alle 1821, S. 20.

darstellen lässt, Bedeutungswechsel einzelner Wörter innerhalb eines Kontextes, Metaphern und Hyperbeln, aber auch Ironie, durch die man die Wahrheit nicht sofort erkennen könne. Um diese Hindernisse zu umgehen, solle der Lehrer der „Lehrmeisterin der Natur“ folgen und bei den sinnlichen Gegenständen anfangen, diese mit bereits bekannten Wörtern in kleinen Sätzen verbinden. Das Erlernen der Schriftsprache (Lexikographie, Grammatik und Orthographie) sei nach Alles Ansicht die Voraussetzung für den Übergang zur Tonsprache. Die „natürlichen Geberdenzeichen“ müsse der Lehrer „Nationalton- und Schriftsprache“ annähern. Das würde im Einzelfall bedeuten, die Sätze in der Tonsprache zu vereinfachen. Nicht immer könne jedem Wort eine Gebärde zugeordnet werden, weil dies nicht nur zur Unverständlichkeit des Satzes führen würde, sondern auch seitenlange Gebärdenbeschreibungen erfordere.

Daniel sah im Sprachunterricht die einzige Besonderheit der Ausbildung von Gehörlosen, da dies mit den meisten Schwierigkeiten verbunden sei.⁸²⁶ Bei der Befähigung von Gehörlosen in der Lautsprache sei aber im Übergang von gegenstandsbezogenen Begriffen zu abstrakten, nicht außer acht zu lassen, dass auch ein hörendes Kind „die eigenthümlichen Begriffe so vieler Wörter anfänglich bloß ahnt und sich allmählich mehr verdeutlicht“⁸²⁷. In dem Zusammenhang verweist Daniel auf den, von einem gewissen Eberhard⁸²⁸ beschriebenen Stufengang menschlicher Erkenntnis, der immer vom schwächeren Licht allmählich zum helleren fortschreiten würde. So sei es auch beim gehörlosen Kind. Daniel führt als Beispiel die Erklärung des Wortes „denken“ an. Hierbei soll der Schüler durch verwandte Wörter wie „Tag, tagen, z. B. es tagt, ist Licht, ist hell in mir, d. i. ich denke“, den Begriff vermittelt bekommen. Bei der Übertragung auf abstrakte Begriffe habe auch das hörende Kind kein anderes „Medium“ als das gehörlose. Nicht weit ausschweifende Erläuterungen, sondern nur die vielfache Anwendung des Bezeichneten auf das zu Bezeichnende würde zu entsprechender Erkenntnis führen, resümiert Daniel.⁸²⁹ Auch Alle sah darin eine Chance zur Überwindung der Unvollkommenheiten, die seiner Meinung nach der Gehörlose mit den Tieren und den ungebildeten Menschen gemein habe.⁸³⁰

⁸²⁶ Daniel 1825, S. 47.

⁸²⁷ Daniel 1825, S. 100f.

⁸²⁸ Daniel 1825, S. 101. Der von Daniel vorgenommene Bezug auf einen gewissen ‚Eberhard‘ konnte nicht geklärt werden.

⁸²⁹ Ebenda.

⁸³⁰ Alle 1820, S. 2f. Im ungebildeten Zustand sei der Gehörlose „misstrauisch, heimtückisch, arglistig, ränkevoll und verschlagen [...]“, im „Erkenntnis- Gefühls- und Willensvermögen“ jedoch „psychologisch betrachtet, unterrichtsfähig“. (Ebenda)

6.2.4 Das zweisprachige Unterrichtskonzept von Kruse

In seiner umfangreichen Publikation aus dem Jahre 1853 mit dem Titel „Über Taubstumme, Taubstummensprache und Taubstummenanstalten“⁸³¹ nahm der gehörlose Schleswiger Taubstummlehrer Otto Friedrich Kruse bereits eine erste klare funktionelle Unterscheidung von Laut- und Gebärdensprache vor, indem er sie in Unterrichts- und Kommunikationsmittel unterteilt. Desweiteren differenzierte er beim Einsatz der Gebärdensprache zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. So bezeichnet er in der bereits anfangs genannten Publikation das Fingeralphabet bzw. die „Daktylogie“ als eine „künstliche Zeichensprache“, die er nur als „Unterstützungsmittel“ zum Einprägen von Wörtern vorsieht. Die „methodische Geberdensprache“, vergleichbar mit den heute verwendeten lautsprachbegleitenden Gebärden, ist für ihn zwar ein mögliches Unterrichtsmittel, jedoch würde damit seiner Meinung nach die Beobachtung des „Mienenspiels“ negativ beeinflusst werden. Als „natürliche Zeichensprache“ der Gehörlosen wird von ihm eindeutig die „Geberdensprache“ benannt, die gleichzeitig das Unterrichtsmittel zur Begriffsentwicklung und zudem Verständigungsmittel zwischen Lehrern und Schülern sei.⁸³² Die kommunikative Ebene zwischen den Schülern lässt Kruse aus nicht bekannten Gründen dabei unberücksichtigt. Im Gegensatz zu der seinerzeit üblichen Ansicht, dass Gebärden nur als ein kommunikatives Hilfsmittel zur ersten Begriffsentwicklung fungieren würden, betonte Kruse, dass „die Geberde eine selbständige, in und für sich begrenzte Sprache“ sei, „deren reeller Werth nicht nach dem Maßstabe der Wortsprache beurtheilt werden“ könne.⁸³³ Sie müsse auf jeden Fall von den „Einflüssen der Wortsprache freigehalten“ werden, damit sie sich frei entwickeln könne. Bereits hier findet sich also der Hinweis, dass Kruse für eine eindeutige Trennung der beiden Sprachen plädierte und hierbei eindeutig von der Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen als Erstsprache ausging. Als Grund kann dafür seine eigne Zweisprachigkeit angesehen werden. Kruse beherrschte die Laut- und Gebärdensprache gleichermaßen. Letztere hatte er sich angeeignet, als er mit 5 Jahren ertaubte.

Neben der Berliner Institution waren auch an anderen Taubstummeninstituten Vorläufer des bilingualen Unterrichtskonzepts zu entdecken. Darüber berichtete Kruse ausführlich in seinem hier bereits mehrfach zitierten Kompendium über die Taubstummenpädagogik. Beim

⁸³¹ Es handelt sich um ein erstes wissenschaftliches Kompendium der sich entwickelnden Taubstummenpädagogik. Als besonders aufschlussreich erwiesen sich die „Reisenotizen aus dem Tagebuch des Verfassers“. Kruse hatte, wie viele seiner Zeitgenossen, in der Mitte des 19. Jahrhunderts weite Teile Europas bereist, um an verschiedenen Taubstummeninstituten im Unterricht zu hospitieren. Hierbei war es ihm insbesondere auf die praktizierten Unterrichtsmethoden angekommen, die er im Anschluss an seine Reise miteinander verglich.

⁸³² Kruse 1853, S. 183.

⁸³³ Ebenda, S. 184.

Vergleich seiner Unterrichtshospitationen gelangte Kruse zu der Erkenntnis, dass die „Geberdensprache“ als die Muttersprache der Gehörlosen, am besten von „einer Gesellschaft der Taubstummen“ ausgebildet werde und zwar in der „höchsten Stufe der Vollkommenheit an denjenigen Taubstummeninstituten, wo sie noch in hohen Ehren gehalten wird“. ⁸³⁴ Das ist ein wichtiger Hinweis Kruses auf die Rolle der sprachlichen Vorbilder. Als Beispiel führte er das Prager Taubstummeninstitut an, wo die Taubstummenlehrer großen Wert darauf legen würden, „dem Taubstummen das Bewusstsein seiner Schülersprache zu wecken und zu erhalten“. Die Zeichensprache bilde dort die Grundlage für die Übertragung der „rohe[n] Wörtersprache“ in die herkömmliche Tonsprache. ⁸³⁵ Wie dies vor sich ging, beschrieb Kruse folgendermaßen:

„Ein Knabe sucht Beispiele und Sätze auf in der Zeichensprache, ein anderer spricht sie aus in der herkömmlichen Übersetzung in die Wortsprache, ein dritter sieht ihm dieselbe vom Munde ab, und schreibt sie auf der einen Hälfte der Tafel wörtlich auf und auf der anderen in der herkömmlichen Sprache. Z. B.:

Mann hobeln	Der Tischler hobelt.
Peter, Anna, Otto sprechen	Die Taubstummen lernen sprechen.
Tafel liegen Bort	Die Tafel liegt auf dem Borte.
Sehen Schnee weiß	Ich sehe, dass der Schnee weiß ist. Der Schnee sieht weiß aus.
Ich Leib Schmerz	Ich habe Leibschmerzen. Der Leib tut mir weh.
Herr besuchen Institut nicht hören	Der Herr, welcher das Institut besucht, kann nicht nicht hören (ist taubstumm).“ ⁸³⁶

Kruse wies in seinem nachfolgenden Kommentar darauf hin, dass in der Prager Anstalt ebenso der grammatische Unterricht verlaufen würde, der im Unterschied zu anderen Taubstummeninstituten nicht losgelöst vom „Begriffsunterricht“ erteilt werden würde. Ausdrücklich forderte er eine Verschmelzung von diesen beiden „Unterrichtszweigen“, da der Taubstummenlehrer nicht jeden Stoff den er behandeln will als hinlänglich bekannt voraussetzen könne, sondern auf das zurückgreifen müsse, „was die Kinder schon inne haben“. ⁸³⁷

⁸³⁴ Ebenda, S. 184f.

⁸³⁵ Ebenda, S. 408.

⁸³⁶ Ebenda, S. 408f.

⁸³⁷ Ebenda.

So fand nach Kruses Beschreibung auch der Unterricht an der Kopenhagener Anstalt auf der Basis der Gebärdensprache statt und zwar nach folgendem Ablauf:

„Zunächst werden die Wörter mit ihrer Bedeutung und ihrer Gebrauchsart von dem taubst. Lehrer Herr Gramm an die große Wandtafel geschrieben, und nachdem das Ganze pantomimisch durchgenommen ist, tragen die Kinder sie in ihre Hefte ein, und hierauf geht's ans Memoriren. Wenn sie nachher bei ihren schriftlichen Ausarbeitungen um die Wörter oder um die Ausdrucksform verlegen sind, oder beim Lesen nach der Bedeutung der Wörter suchen, so dürfen sie nur ihre Hefte aufschlagen und darin sich Rath's holen, was ihnen den in vielen Fällen glückt.“⁸³⁸

Kruses Angaben zufolge basierte auch am Berliner Institut der Unterricht auf der Zeichensprache, was bedeutete, dass es scheinbar einen Unterschied zwischen dem vom Provinzialschulkollegium verordneten Lehrplan und dem so genannten „heimlichen Lehrplan“ gegeben haben muss, wie aus seinen folgenden „Reisenotizen“ hervorgeht:

„Die Berliner Anstalt, die jeden Zwang der Natur möglichst zu vermeiden sucht, macht von der Zeichensprache einen größeren Gebrauch, als nach ihren Grundsätzen sie hätte thun sollen.“⁸³⁹

Kruse berichtete, dass in der Berliner Anstalt vom Zeichen, also der Gebärde, auf das Wort übergegangen werde und weiter:

„Ja, man setzt sogar voraus, dass das Kind in seiner Zeichensprache dem Unterricht so weit vorgerückt sei, dass dieser ihm nicht sowohl neue, als klarere und bestimmtere Vorstellungen bringe. Darnach wählt man der Regel nach auch die Beispiele. Hat man erst durch eine Menge vorgemachter Beispiele die Kinder dahin gebracht, dass sie solche selbst auffinden können, so giebt man ihnen das bloße Wort, welches in den Sätzen eingeübt werden soll, und lässt sie dann selbst den Begriff davon abstrahiren und das vollständige Zeichen dafür geben.“⁸⁴⁰

Aus Kruse Beschreibung des methodischen Verfahrens geht eindeutig hervor, welche große Bedeutung der Gebärdensprache beigemessen wird. Gleichzeitig schreibt er, dass man in Berlin am fortgeschrittensten in der etymologischen Entwicklung der Sprache ist im Vergleich zu anderen Anstalten. Gearbeitet werde im Unterricht der oberen Klassen sogar mit

⁸³⁸ Ebenda, S. 407f.

⁸³⁹ Ebenda.

⁸⁴⁰ Ebenda, S. 407.

Nachschlagewerken, wie dem etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache von P. Beers.⁸⁴¹ Hier finden sich also bereits eine Reihe von Beispielen, wie Laut- und Gebärdensprache gleichberechtigt ihren Platz im Unterricht gefunden hatten.

6.3 Die methodische Differenzierung des Taubstummenunterrichts bei Hill und Kruse

Wie bereits dargestellt, begann die Verdrängung der Gebärdensprache aus dem Sprachunterricht und als Unterrichtssprache schon in den 1820er Jahren. Für die Durchsetzung eines Unterrichts, bei dem die Lautsprache gleichermaßen die Basis der Begriffsvermittlung und Kommunikation wie auch die Zielsprache bildete, hatten sich vor allem solche Pädagogen eingesetzt, die nicht zu der ersten Generation Taubstummenlehrer gehörten. Ein Teil von ihnen lehrte an den Taubstummeninstituten selbst, wie z. B. Lachs oder Särgert, andere wie z. B. Hill oder Bürgel, stammten von den neu eingerichteten Taubstummenübungsschulen, die den Provinzial-Schullehrerseminarien angeschlossen waren.

Angeregt durch Pestalozzis Idee der Elementarbildung traten nach Graser und Stephani auch andere Pädagogen für eine schnelle Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts ein. Dieser überaus fortschrittliche Integrationsgedanke bedeutete aber nicht nur eine wohnortnahe Ausbildung der Schüler, sondern auch die bisher geheimgehaltene Kunst der Taubstummenbildung der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Hill galt als besonderer Förderer der Verallgemeinerung, denn er sah darin eine Chance den Taubstummenunterricht „von den sonst üblichen Künsteleien zu entkleiden“.⁸⁴² Besorgt äußerte er sich über die unzureichende Ausbildung der Lehrer und die Schwierigkeiten des Unterrichtens. Nachteilig würden sich die viel zu großen Klassen auswirken, in denen der Gehörlose „nur selten durch eine Frage geistig angeregt und bethätigt werden“ könne und „das Meiste und Wichtigste des Unterrichts...dem Privatunterrichte überwiesen werden“ müsste.⁸⁴³ Hinzu kämen die schwierigen Kommunikationsverhältnisse zwischen gehörlosen und hörenden Schülern. Ungeachtet dessen waren aber die augenblicklichen Vorteile der wohnortnahen Ausbildung für ihn doch so bedeutend, dass er an dieser Idee festhielt. Diese Motivation hatte es in der Anfangsphase der Verallgemeinerung bereits bei Stephani gegeben, der in der Familienerziehung einen hohen Wert sah und die seiner Meinung nach die Anstaltserziehung entgegenstand.⁸⁴⁴ Für die Lehrer forderte er eine bessere Ausbildung und die Gehörlosen sollten durch „den bis zum sechzehnten Lebensjahr fortgesetzten

⁸⁴¹ Ebenda.

⁸⁴² Hill 1850, S. 66.

⁸⁴³ Ebenda, S. 67.

⁸⁴⁴ Vgl. Stephani 1815, S. 2f.

Privatunterricht des Lehrers, die Theilnahme am öffentlichen Unterricht, durch die Nachhülfe von hörenden Mitschülern [...] eine Sprachanbildung gewinnen könne(n), wie sie seinen Bedürfnissen angemessen ist“.⁸⁴⁵

Aber gerade in dem Prozess der Sprachanbildung vermutete Kruse an den örtlichen Volksschulen die Gefahr einer Ausgrenzung der Gebärdensprache als ein Unterrichtsmittel, was wohl eher zu einer zunehmenden Isolierung, statt zur Integration des Gehörlosen führen könnte. Kruse kritisierte nicht nur den Wegfall der Gebärdensprache als Unterrichtsmittel, sondern er warnte auch vor einer einseitigen Orientierung am elementaren Volksschulunterricht:

„(...) nur dürfe die Methode des Taubst.-Unterrichts nicht in eine bloße Accomodation an die herangebrachten Formen des allgemeinen Jugendunterrichts herabgewürdigt werden, sondern müsse in ihrer ursprünglichen Form verbleiben.“⁸⁴⁶

Aus diesem Grund schlug Kruse vor, dass „die ersten Schritte der Verbreitung des Taubstummens-Unterrichts [...] von den anerkannten Taubstumm-Lehrern ausgehen“, wofür Taubstummenschulen an den Schullehrer-Seminarien gegründet werden sollen. Nur in diesen Schulen und in den bestehenden Instituten könne den Gehörlosen „eine wahrhaft fördernde Bildung angedeihen“.⁸⁴⁷

In der Auseinandersetzung um die Taubstummensbildung finden sich bei Kruse zahlreiche Hinweise auf die Anlehnung an Pestalozzi. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen standen wiederholt das Prinzip der Anschauung und die Verknüpfung von allgemeinen Entwicklungsgesetzen der Natur mit pädagogischen Grundsätzen. Keine künstlichen Methoden dürften im Unterricht Verwendung finden, sondern der Unterricht müsse den „individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder, die unter so verschiedenen Verhältnissen aufgewachsen sind und hier von Natur so begünstigte und dort wieder so karg ausgerüstete Geistesanlagen mitbringen, angepaßt werden.“⁸⁴⁸ Im Gegensatz zu hörenden Schülern seien der Mangel an Sprache und Gehör, der zu einer Entfremdung des Gehörlosen von der Gesellschaft und der Natur geführt habe, nur durch Bildung wieder zu 'corrigiren', indem der Taubstumme „geleitet“, aber „nicht gegängelt“ werde.⁸⁴⁹ Der Gehörlose müsse vor allem aber als ein 'Vernunftwesen' geehrt und geachtet werden. Für

⁸⁴⁵ Ebd., S. 74.

⁸⁴⁶ Kruse 1853, S. 399.

⁸⁴⁷ Ebenda, S. 296.

⁸⁴⁸ Ebenda, S. 116.

⁸⁴⁹ Ebenda, S. 116f.

die Erziehung und Bildung der Gehörlosen sah Kruse drei Stufen vor:

1. die Stufe der Sinnlichkeit – der anschauenden Erkenntnis (in der untersten Unterrichtsklasse). Hierzu zählte die Vermittlung der elementaren Kenntnisse des Lesens, Schreibens, Sprechens, Zeichnens, Zählens und Rechnens mit Hilfe des Anschauungsunterrichts, bei dem die Schüler ein Alter von 7-10 Jahren haben sollten.

2. die Stufe der Verständigkeit (Mittlere Klasse der Schule)

Im Mittelpunkt dieses Kurses, der sich über 4 Jahre erstrecken sollte, stand die Entwicklung des logischen Denkens und des „gesunden Menschenverstandes“.

3. die Stufe der Vernünftigkeit (Oberste Unterrichtsklasse)

Nach dem 14. Lebensjahr müsse das „höchste Ziel der Jugenderziehung“ sein, den Gehörlosen zu befähigen, sein künftiges Leben selbständig im Rahmen gesellschaftlichen Gemeinns zu gestalten. Den Hauptteil des Unterrichts bildete die Religionslehre.⁸⁵⁰

Weiterhin verwies Kruse auf die Anpassung des Stoffumfanges und die unbedingte Einhaltung von Unterrichtsprinzipien, denn das Schlimmste sei, „dass an den taubstummen Kindern mehr gekünstelt wird, als es billig und recht ist (...). Der Taubstumme sei, meint man, nur ein Block, an welchem man sich nach den Kunstregeln beliebige Bilder schnitzen kann.“⁸⁵¹

In der Tradition Pestalozzis stehend, forderte Kruse, dass der Unterricht weit mehr als ein „geistanregender“ und „allseitig entwickelnder“ sein müsse. Er soll vielmehr als ein „wahrhaft elementarischer“ alle anschaulichen Momente mit dem Prinzip der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit verknüpfen. Die Anpassung des Unterrichts an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder sowie an die Verhältnisse ihrer Herkunft wertete Kruse als die Voraussetzung einer wirksamen Bildung und Erziehung.⁸⁵² Den Kindern würde es vor allem an „Beurteilungskraft und Einbildungskraft“ mangeln, die vor allem die Möglichkeiten der Kommunikation beschränken. Der Unterricht solle demnach auf folgende Prinzipien beruhen:

- Der Taubstumme müsse jederzeit als „vernunftthätiges Wesen“ behandelt werden und der Unterricht dürfe nicht „mit den Zuständen und Rechten der Menschheit collidieren. Daher kein bloßes, sclavisches Gehorchen, kein bloßes Nachbeten oder Nachsprechen und Nachmachen, kein bloßen Anlernen.“

⁸⁵⁰ Ebenda, S. 117.

⁸⁵¹ Ebenda, S. 117.

⁸⁵² Ebenda, S. 116.

- „Die Entwicklung und Ausbildung des einzelnen Gemüths- und Geisteskräfte muß der Vernunftentwicklung untergeordnet bleiben.“
- „Das Wissen und Können (...) darf nie auf Unkosten des Gefühls, Herzens und Sinnes gesteigert werden.“
- „Der Unterricht sei mehr subjektiv, als objektiv. Weniger Extensität des Wissens, als Intensität des Geistes.“⁸⁵³

Nur die Fähigkeit Wahres zu erkennen und Schönes zu empfinden, um daraus eigene Grundsätze zu bilden, würden zur Entwicklung des Gehörlosen beitragen.⁸⁵⁴

Die Anforderungen, die wiederum Hill an den Unterricht der Gehörlosen stellte, stimmten zwar mit denen Kruse insofern überein, dass der Unterricht von der „unmittelbaren Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung“ ausgehen müsse (religiöse Bildung ausgenommen), unterschied sich jedoch in der Festlegung der Bildungsinhalte erheblich. Während Kruse sich allgemein zu den Bildungsinhalten äußerte, legte Hill sie nach der Herkunft der Schüler folgendermaßen fest:

„Der taubstumme Bauernknabe lernt demnach die Dorfwelt, das Bürgerkind die Stadtwelt mit ihren nächsten Beziehungen vornehmlich kennen, d. h. menschlich beurtheilen.“⁸⁵⁵

Hill begründete diese Beschränkung mit der Menge des Unterrichtsstoffes, den Gehörlose sowieso kaum bewältigen könnten, räumte allerdings ein, dass beim Festlegen des Unterrichtsgebietes auch der 'künftige Lebenskreis' des Schülers berücksichtigt werden sollte. Die meisten Gehörlosen erlernten nach ihrer Schulbildung 'einfache Professionen' an ihren Heimatorten. Nur in den Instituten war es möglich, beispielsweise auch eine betonte künstlerische Ausbildung zu erhalten, die es einigen Gehörlosen ermöglichte an das „Preußische Königliche Calligraphische Bureau“ berufen zu werden.

Die Unterrichtskonzeptionen von Hill waren so ausgerichtet, dass sie für den Unterricht an den Instituten und an den Volksschulen gleichermaßen geeignet waren. Während an den Taubstummeninstituten ausschließlich gehörlose und schwerhörige Kinder eine Ausbildung erhielten, nahmen in den Volksschulen gehörlose und hörende Kinder gemeinsam am Unterricht teil. Entsprechend wurden dort die Elementarschulfächer für alle gelehrt und nur in Ausnahmefällen erhielten die Gehörlosen am Nachmittag speziellen Unterricht, der sich aber

⁸⁵³ Ebenda, S. 119f.

⁸⁵⁴ Ebd.

⁸⁵⁵ Hill 1850, S. 21.

vorwiegend auf die Sprachanbildung konzentrierte. Auch für Hill sind die Elementarschulfächer Grundlage der Ausbildung, wobei er den Sprachunterricht als tragendes Element beschreibt:

„Die Sprachbildung der Taubstummen kann und darf sich nicht nur auf die Form erstrecken, wie es leider noch in vielen Taubstummen-Anstalten der Fall ist, sondern sie muß umfassen: einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt, ohne welche keine Sprache denkbar ist; einen Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat; einen eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen, und das, was Andere ihm durch eben diese Zeichen mittheilen, verstehen lernt.“⁸⁵⁶

Während Hill die Auswahl der Unterrichtsgegenstände allgemein mit der Orientierung an der unmittelbaren Lebenswelt der Gehörlosen begründete, bekräftigte Kruse das individuelle Eingehen auf den Schüler. Zwei entscheidende Fragen würde er sich vor der Behandlung des Lehrstoffs stellen:

„Welches ist denn der Stoff, an welchem die im Vernunftkeime liegende Menschenkraft im Allgemeinen könne entwickelt und gehoben werden?

In welchem Verhältnisse steht aber der so gewählte Stoff zu der geistigen Sphäre des Taubstummen, als eines Individuums und also eines besonderen Unterrichts bedürftigen Wesens?“⁸⁵⁷

An diesen Fragen orientiert sich Kruses Unterrichtsmodell, bei dem er folgende Lehrgegenstände für den „allgemeinen Jugendunterricht“ festlegte:

- 1) Naturkunde (Naturgeschichte, Naturlehre, Himmelskunde, Geographie)
- 2) Menschenkunde (Seelenlehre, Logik, Ethik, Geschichte)
- 3) Religionslehre⁸⁵⁸

Für die Verstandesbildung wären das Wort, die Zahl und die Form Bedingung (Pestalozzi). Daraus formuliert er weitere Lehrgegenstände wie die Sprachlehre, die Zahllehre und die Form- und Größenlehre. Zu einer vielseitigen Ausbildung zählte er neben diesen formalen Lehrgegenständen das Sprechen, Lesen und Schreiben sowie das Rechnen, Messen und

⁸⁵⁶ Ebenda, S. 26.

⁸⁵⁷ Kruse 1853, S. 201.

⁸⁵⁸ Ebenda, S. 203.

Zeichnen. Beachtlich an Kruses Modell ist die enorme Differenzierung der Unterrichtsinhalte, die sich zwar an denen der Volksschule anlehnten, den Lehrern jedoch noch viel mehr Gestaltungsmöglichkeiten boten.

Hill benannte, bevor er überhaupt Aussagen zu den Unterrichtsgegenständen machte, drei wesentliche Unterschiede des Taubstummenunterrichts im Vergleich zum Unterricht hörender Kinder. Ein anderes Unterrichtsverfahren würde sich: „1) durch den Mangel an Gehör, 2) durch den Mangel des gewöhnlichen Mittheilungsmittels und 3) durch den niedrigen Standpunkt, auf welchem der Taubstumme gewöhnlich beim Eintritt in die Schule steht.“ Der Lehrer müsse anders als bei Vollsinnigen nicht über das Gehör, sondern über „andere Sinne, namentlich durch Gesicht und Gefühl“ führen.⁸⁵⁹

Im Konzept von Hill fanden auch die professionellen Bedingungen zur Umsetzung der Bildungsidee Berücksichtigung. Von einem Taubstummenpädagogen forderte Hill die Fähigkeit, seinen Unterricht nach dem Grundsatz des „lückenlosen Fortschreitens“ zu gestalten. Gerade, wenn hörende und gehörlose Kinder zusammen unterrichtet würden, käme es darauf an, sich nicht von den größeren Fortschritten der hörenden Schüler leiten zu lassen, sondern, die gehörlosen Schüler mit besonderer Geduld und Sorgfalt zu fördern und „auch die geringen Fortschritte gern und freudig an(zuerkennen – S. W.)“. Hierbei müsse er „unmittelbar von den Elementen“, ausgehen und in der Lage sein, seine Methodik so aufzubauen, dass das Lehren und Lernen auf der Grundlage der Wahrnehmung durch andere Sinne, „namentlich durch das Gesicht und das Gefühl“ auf der Grundlage des „lückenlosen Fortschreitens“ erfolgen könnte. Voraussetzung dazu sei, dass der Taubstummenpädagoge die Gebärdensprache erlernen müsse, „weil sie als erstes Mittheilungsmittel zwischen ihm und dem taubstummen Schüler zu benutzen ist“.⁸⁶⁰

Übereinstimmend äußerten sich Hill und Kruse in bezug auf die Funktion der Sprache im Unterricht, wo sie als tragendes Element der Erkenntnistätigkeit wirken sollte. Hinsichtlich der Realisierung des methodischen Weges nahmen sie jedoch völlig unterschiedliche Positionen ein. So beschrieb Kruse sein methodisches Vorgehen folgendermaßen:

„Man wecke und bilde im Vorwege die geistige Kraft des Schülers durch freie Unterhaltungen über die nächsten Gegenstände oder über die vorliegenden Bilder, und hier tritt mehr die Geberde in den Vordergrund.“⁸⁶¹

⁸⁵⁹ Hill 1850, S. 44.

⁸⁶⁰ Hill 1850, S. 23.

⁸⁶¹ Kruse 1853, S. 200.

Kruses systematische Stufenfolge begann mit der Verknüpfung von Anschauung und Gebärdenzeichen, mittels derer die Schüler zur Begriffsbildung gelangen sollten. Erst auf einem fortgeschrittenen Entwicklungsstand der Schüler, nachdem für ihn der Begriffsinhalt deutlich wurde, sollte die Artikulation beginnen. Dieser Stand sei erreicht, wenn die Schüler in der Lage wären, geschriebene oder gesprochene Sprache zu diskriminieren. Schrift, Gebärde und Sprache sollten über einen gewissen Zeitraum in Verbindung bleiben und zwar solange bis die Schriftsprache entwickelt sei. In jeder Hinsicht hätte sich der Unterricht an den Fähigkeiten des Schülers zu orientieren. Für Kinder, die aufgrund physiologischer und intellektueller Besonderheiten nicht sprechen lernten, schlug Kruse die Anwendung der 'französischen Methode' vor. Der Unterricht müsse dann mit Hilfe künstlicher oder methodischer Zeichensprache erfolgen und die Ausbildung in der Schriftsprache besonders gefördert werden. Kruse ging in seinem Verallgemeinerungskonzept sogar noch einen Schritt weiter. Es sah die Einrichtung besonderer Klassen für diese Kinder vor und wurde so zu einem der Vordenker für eine Institution, für die am Ende des 19. Jahrhunderts die Trennung nach Begabungen zu einer Ausdifferenzierung von Taubstummen- und Schwerhörigenbildung führte.

Hill stand der Gebärdensprache nicht ablehnend gegenüber – im Gegenteil – er betonte: „Die Geberdensprache ist das Element des Taubstummen, in welchem zuerst sein geistiges Leben aufzukeimen und sich zu entfalten angefangen hat; sie ist seine Muttersprache...“⁸⁶²

Obwohl Hill die Lautsprachausbildung in den Vordergrund seiner methodischen Grundsätze stellte, hielt er die Gebärdensprache für ein sehr geeignetes Unterrichtsmittel bei der Erklärung von Begriffen, bei der Erziehung, als Kommunikationsmittel zwischen Lehrer und Schüler und bei der 'übrigen Geistesbildung', weil der Gehörlose sonst „in trauriger Vereinzelung unter den Seinigen dastehen würde“.⁸⁶³ Hill lehnte die Ausbildung künstlicher Gebärden ab, weil sie seiner Meinung nach „der wahren, lebendigen Bildung hinderlich“ sind.⁸⁶⁴ Damit folgte Hill nicht der zu dieser Zeit an sämtlichen Taubstummeneinrichtungen üblichen methodischen Ausrichtung im Unterricht. Vielmehr bevorzugte er den Zugang zur Begriffsentwicklung über die lautsprachliche Bildung. Auf der Grundlage von natürlichen Gebärden sollten die Schüler die ersten Erkenntnisse zur Begriffsbildung gewinnen, um diese dann mit Hilfe artikulatorischer Verfahren in die Lautsprache zu führen.

⁸⁶² Hill 1850, S. 24.

⁸⁶³ Ebenda. Besonders solche historischen Darstellungen, in denen man Hills Methodik tendenziös für eine gebärdensprachablehnende Argumentation nutzt, lassen diese Aussagen unerwähnt. (vgl. Löwe 1992) Hills Orientierung an der Lautsprache der „Vollsinigen“ bedeutete für ihn noch lange nicht, die Besonderheiten des gehörlosen Kindes zu negieren. (Hill 1850, ebd.)

⁸⁶⁴ Ebenda, S. 25.

Das Übersetzungsverfahren von der Laut- in die Schriftsprache mit Hilfe des Fingeralphabets als ‚die‘ praktizierte Methode im oral-aural ausgerichteten Sprachunterricht erlebte in der Gehörlosenpädagogik mehrfach eine Renaissance, zuletzt in den 1960er bis 1990er Jahren in der BRD/DDR. Das Verfahren erfuhr aber dort nur seine uneingeschränkte Anerkennung, wenn es unter Ausschluss der Gebärdensprache praktiziert wurde. Häufig waren nicht einmal lautsprachunterstützende Gebärden zugelassen. Das rein mechanische Vorgehen erzeugte jedoch weder ein Sprachbewusstsein, noch war es dem Spracherwerb- bzw. der Sprachentwicklung dienlich, denn es blieb weiterhin der Fakt ausgeblendet, dass gehörlose Menschen als Voraussetzung für eine gelungene Sprachentwicklung ihrer Muttersprache bedürfen.

Dabei hatte es schon immer Pädagogen gegeben, selbst in der Verallgemeinerungsbewegung, die diese Voraussetzung erkannt hatten. Im Unterschied zu den Protagonisten der Verallgemeinerungsbewegung stand z. B. auch Hill der Gebärdensprache nicht ablehnend gegenüber, bezeichnete sie sogar, wie zuvor Eschke und Kruse als Muttersprache der gehörlosen Schüler. Allerdings begrenzte er den Einsatz von Gebärden auf die ersten Lebensjahre. Im Elementarunterricht sollte die Gebärdensprache von der Lautsprache abgelöst werden.

In dem Zeitraum, als diese Publikationen erschienen, gestaltete sich der Diskussionsprozess um die Verallgemeinerungsidee und um das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache im Unterricht noch undogmatisch und offen. Mehr noch: Professionelle unterschiedlicher Herkunft gestalteten den Diskurs. In der Form hat es in den nachfolgenden Jahrhunderten weder eine Beteiligung der Volksschulpädagogen und Theologen, noch der Philosophen und Sprachwissenschaftler gegeben.

7 Die Zurückdrängung der Gebärdensprache aus dem Berliner Königlichen

Taubstummeninstitut zwischen 1811 und 1860

Die brandenburgisch-preußische Schule entwickelte sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr zu einem Instrument der ‚sozialen Disziplinierung‘.⁸⁶⁵ Neugebauer konstatiert – mit Rückgriff auf den von Gerhard Oestreich definierten Begriff der „Sozialdisziplinierung“ – dass auch das „niedere Schulwesen“ als „Faktor des „Phänomens der ‚Sozialdisziplinierung‘“ angesehen werden könne.⁸⁶⁶ Die Schule „als ein *Beispiel* für eine *Sozialdisziplinierung* aus lokalem Impuls“ [Hervorhebung im Original] zeige zum einen eine unterschiedliche Wirksamkeit des Staates auf verschiedene Bereiche öffentlichen Lebens im Unterschied zum Staatsgedanken des Alten Preußens, der von der „Beglückung und Aufklärung des Volkes“⁸⁶⁷ getragen war und weniger dem Prinzip der Machtentwicklung verhaftet.⁸⁶⁸ Damit werde die unterschiedliche Wirksamkeit des Staates auf öffentliche Tätigkeitsfelder gezeigt. Um einer Vordatierung des modernen Staates entgegenzuwirken, wie es das Bestreben von Oestreich war, dürfe nicht von „einer sozialdisziplinierenden Prägung“ durch den ‚frühmodernen Staat‘ ausgegangen werden, da dessen „Präsenz unterhalb der Gymnasialebene“ noch nicht auszumachen sei.⁸⁶⁹ Der „säkulare Zensurcharakter der Jahre von 1770-1830“ sei in der Forschung erkannt und breit diskutiert worden, führt Neugebauer an.⁸⁷⁰ Auch das Königliche Berliner Taubstummeninstitut war seit der Gründung der ‚Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht‘ 1809/10 von dem verstärkten administrativen Eingreifen der Schulbehörden in Aufbau und Gestaltung betroffen. Die zu Beginn von Eschkes Wirkungszeit noch weitestgehend bestehende Autonomie des Instituts hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts sowie der Lehrerausbildung wurde nach dem Reformjahr 1809/10 mehr und mehr aufgehoben. Eschke wurde 1810 zur Entwicklung eines „Plans der Studien“ von Natorp verpflichtet und die Lehrerbildung ab 1813 einem festen Ausbildungsprogramm unterworfen. Die ‚Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht‘ und ab 1817 das fürs Taubstummeninstitut zuständige Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten hatte zunächst gegen den Widerstand Graßhoffs die Ausbildung von Taubstummenlehrern für Preußen am Institut verfügt, außerdem die Gestaltung der Reglements von 1813 und 1825 mitbestimmt und die Lehrpläne mit 1829 und 1840 entschieden beeinflusst.⁸⁷¹ Im Bereich der Sprachbildung war im Zuge der Verall-

⁸⁶⁵ Neugebauer 1985, S. 633.

⁸⁶⁶ Ebenda.

⁸⁶⁷ Meinicke 1924, S. 354; zit. nach Neugebauer 1985, S. 634.

⁸⁶⁸ Ebenda, S. 633f.

⁸⁶⁹ Ebenda, S. 633.

⁸⁷⁰ Ebenda, S. 37.

⁸⁷¹ Vgl. Wolff (2006) und (2009) zur Geschichte der Lehrpläne am Königlichen Taubstummeninstitut.

gemeinerung des Taubstummenunterrichts in der Wirkungszeit Graßhoffs von 1811-1840, ein immer stärkeres Zurückdrängen der Gebärdensprache aus dem Unterricht und aus der Lehrerbildung zu beobachten.⁸⁷² Dies hatte jedoch nicht mit Graßhoffs Einstellung zur Gebärdensprache zu tun, sondern mit seinem Einflussverlust als Direktor, der nun den administrativen Vorgaben, anfangs noch widerständig, dann resigniert, folgte. Nach dem Tod Eschkes hatten sich die Unterrichtsbedingungen am Institut zusehends verschlechtert. Das hing u. a. mit dem starken Rückgang des Lehrpersonals bei steigender Schülerzahl zusammen. Dazu kamen zahlreiche Konflikte Graßhoffs mit den ihm unterstellten Lehramtskandidaten, aber auch Auseinandersetzungen mit der Schulbehörde bezüglich eines zu erneuernden Lehrplans.

Nach dem „Ministerial-Rescript“ vom 9. Dezember 1822 wurde die Ausbildung von Taubstummenlehrern am Königlichen Taubstummeninstitut noch ausgebaut und dazu eine Summe von 400 Talern für die Ausbildung von zwei Lehramtskandidaten bereitgestellt.⁸⁷³ Schließlich erwiesen sich die dorthin von der preußischen Regierung zur Ausbildung überwiesenen Lehramtskandidaten als Transporteure zahlreicher Ideen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis. Mit dieser ministeriell erzwungenen Öffnung des Instituts sollte die „Geheimniskrämerei“ um den Bildungszweig beendet werden. Einer, der dies schon lange fordertet, war Salomon Lachs, der 1829 mit seinem Entwurf „Centralpunkte“ für die Ausbildung von Taubstummen zu bilden, zu den Vorreitern der Verallgemeinerung im Sinne von Graser und Stephani in Preußen gehörte.⁸⁷⁴ Ein weiterer Versuch, die Idee der Verallgemeinerung in Preußen zu installieren, war bereits 1822 von dem Superintendenten Moritz Menzmann zu Langenau bei Görlitz ausgegangen. Er sah keine Schwierigkeiten in der Ausbildung von Taubstummen durch Ortsgeistliche und Volksschullehrer, war jedoch selbst auch nicht mit dem Taubstummenunterricht vertraut. Die von ihm im Jahre 1822 an die Königliche Regierung eingereichte Ideenschrift wurde durch den Direktor des Taubstummeninstituts Berlin, Ludwig Graßhoff, der zum Gutachter bestellt worden war, als nicht durchführbar abgelehnt.⁸⁷⁵

Ein Jahr danach sollte nach einer Anweisung des Ministers Altenstein vom 29. Juni 1823 an die örtlichen Schulräte und Superintendenzen, alle in den preußischen Provinzen lebenden Gehörlosen zu erfassen, der tatsächliche Bedarf an Ausbildungsplätzen ermittelt werden.

⁸⁷² Vgl. Wolff (2000b) zum Verdrängungsprozess der Gebärdensprache in der Wirkungszeit Grasshoffs.

⁸⁷³ Vgl. Walther 1888, S. 68.

⁸⁷⁴ Säget 1845, S. 5.

⁸⁷⁵ Vgl. hierzu Walther 1882, S. 184; auch bei Schumann 1940, S. 254.

Obwohl das Ergebnis den enormen Bedarf an Ausbildungsplätzen deutlich werden ließ, handelte das Preußische Kultusministerium erst fünf Jahre später und erließ am 14. Mai 1828 die Verfügung, wonach der Taubstummenunterricht möglichst ‚allgemeiner‘ gemacht werden sollte.

Das Unterrichtsministerium hatte die Einrichtung von Taubstummenschulen an den Schullehrerseminarien der Provinzen angeregt. Allein die Provinz Sachsen folgte diesem Vorschlag konsequent mit der Gründung von Übungsschulen an den Schullehrerseminarien in Halberstadt, Magdeburg und Erfurt. Dagegen führte die Idee in der Provinz Brandenburg zu einer langjährigen bildungspolitischen Debatte, bevor es 1834 nach langem Tauziehen von Königlicher Regierung und Provinzialregierung endlich gelang, die bildungspolitischen Weichen zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts durch eine entsprechende Zirkularverfügung zu stellen. Anders als in der Provinz Sachsen wurden keine Taubstummenübungsschulen gegründet, sondern der Taubstummenunterricht von vornherein an die Volksschulen verlegt. Welche Gründe gab es für die unterschiedlichen Entscheidungen in den Provinzen und wie wirkten sie sich auf die Durchsetzung von Grasers Idee aus? In der Provinz Brandenburg konnte das Königliche Taubstummeninstitut in Berlin seinen Aufgabenbereich ausbauen, denn dort erhielten nun die Lehrer in einem sechswöchigen Kurs ihre Unterrichtsbefähigung für den Taubstummenunterricht. Es folgte keine Auflösung der Taubstummeninstitute, wie von Graser gefordert, doch es geschah der Versuch einer Anpassung an den Volksschulunterricht.

7.1 Die Rolle von Laut- und Gebärdensprache in der Lehrerausbildung

Die Vollkommenheit der Lautsprachausbildung entwickelte sich mit der Verallgemeinerung des Gehörlosenunterrichts zu einem Gradmesser für die Vollkommenheit der gesamten Ausbildung Gehörloser. In der ersten Phase der Übertragung des Unterrichts an die Volksschulen zwischen 1820-1840 wurde nicht nur in bezug auf die Entwicklung der Unterrichtskonzepte darüber gestritten, was Unterrichtssprache und was Zielsprache des Unterrichts sei, sondern auch im Hinblick auf die Ausbildung von Taubstummenlehrern in der Unterrichtsmethodik. Innerhalb dieser zwanzig Jahre rückte die Lautsprache als Zielsprache des Unterrichts immer mehr in den Mittelpunkt. Von besonderem Interesse war hierbei, ob es eine unterschiedliche Vermittlung der Unterrichtsmethodik in der Taubstummenlehrerausbildung an Schullehrerseminarien und Taubstummeninstituten gab und ob sich auch die beiden Ausbildungsgänge für Volksschullehrer und für

Lehramtskandidaten an den Taubstummeninstituten unterschieden.

7.1.1 Struktur und Aufbau der Taubstummenlehrausbildung

„Niemand wage sich an den Unterricht der Taubstummen, der nicht mit seiner Denkungsart und der Gebärdensprache vertraut sei“, schrieb Eschke in seinem „Plan der Studien“ von 1810.⁸⁷⁶ Gemäß dieser Doktrin leitete Eschke auch die Ausbildung seiner Lehrgehilfen zum Taubstummenlehrer, wie die seines ehemaligen Schülers Carl Habermaß. Durch dessen Anstellung versprach sich Eschke wesentliche Fortschritte in der Entwicklung der Gebärdensprache an seinem Institut. In einem Schreiben vom 25. September 1803 bat er den König der Einstellung von Habermaß als „Gehülfe“ zuzustimmen. Eschke bezeichnete Habermaß als einen „kraftvollen jungen Menschen, der wegen seines Gehörmangels vorzüglich zum Unterrichte der Gehörlosen geeignet“ schiene, indem er „die besondere Denkart derselben kennt und auf diese zu wirken versteht...“⁸⁷⁷ Habermaß unterrichtete die „Pantomime“ als Fach⁸⁷⁸ und war für die Begriffsentwicklung im Elementarunterricht zuständig.

Bis zu der Anordnung der Lehrerbildung durch die Sektion für den öffentlichen Unterricht hatte Eschke die Auswahl seiner Lehrer selbst treffen können.⁸⁷⁹ Nach Eschkes Tod begann 1812 unter Leitung von Schuckmann die systematische Einrichtung einer staatlichen Lehrerbildung. Damit wurde die Forderung Natorps, talentvolle Kandidaten und gebildete Schulseminaristen am Taubstummeninstitut in Berlin ausbilden zu lassen, umgesetzt.⁸⁸⁰ Zu dieser Zeit leitete Eschkes Nachfolger Graßhoff das Institut. Des weiteren gehörten dem Schulkollegium an: die Oberschulrätin Amalie Tugendreich Eschke als Ökonomin und Erzieherin, Johann Habermaß als erster Lehrer, Ferdinand Knüpfer als Zeichenlehrer und Karl Ferdinand Neumann (1788-1833) als Lehramtskandidat.⁸⁸¹ Der Lehrer Neumann verließ nach vier Jahren Ausbildung das Institut und gründete im Jahre 1817 das Taubstummeninstitut in Königsberg/Ostpreußen. Bereits zwei Jahre zuvor wurde der aus Wien stammende Dr. Weidner als Kandidat aufgenommen, der im Jahre 1820 seine Ausbildung beendete und zusammen mit dem ehemaligen taubstummen Zögling des Instituts und künftigen Lehrergehilfen, Daniel Senß, nach Kentrop bei Münster ging, um dort

⁸⁷⁶ Eschke 1811, S. 487.

⁸⁷⁷ Wolff 2000, 26f. (GSTA (PK) I. HA Rep. 96 A, Nr. 110h, pag. 5.

⁸⁷⁸ Vgl. Eschke 1811, S. 489.

⁸⁷⁹ Vgl. hierzu Saegert 1845, S. 4.

⁸⁸⁰ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, pag. 61-63.

⁸⁸¹ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305, vgl. Jahresbericht des Oberconsistorialrats Nolte pro 1812.

ein neues Taubstummeninstitut zu gründen. Die Berliner Anstalt sollte sozusagen die Stellung einer „Pflanzschule“ einnehmen. Das Ziel der Institution war, die ausgebildeten Lehrer in andere preußische Provinzen zu senden, damit sie dort weitere Taubstummeninstitute einrichteten. Die Initiative dazu war aber nicht wie 1782 in Leipzig von dem Direktor des Instituts ausgegangen, sondern vom Königlichen Departement für Kultus und öffentlichen Unterricht angeordnet worden.⁸⁸²

Über den Inhalt der Ausbildung wurden nur sehr ungenaue Angaben durch Graßhoff gemacht. Anfangs beließ er es dabei, durch die Kandidaten Unterrichtsbeobachtungen durchführen zu lassen. Der immer noch für das Institut zuständige Oberkonsistorialrat Nolte hatte sich vehement für die Aufnahme der Lehrerbildung mit einem entsprechenden Ausbildungsplan für die Kandidaten in das Reglement von 1813 eingesetzt.⁸⁸³ Aber Graßhoff war der diesbezüglichen Aufforderung durch Nolte nicht nachgekommen, so dass sich das Department gezwungen sah, nach der Abnahme des Reglements vom 20. April 1813, die künftige Aufgabe des Instituts selbst zu formulieren und dem Reglement hinzuzufügen. Darin heißt es:

„...wird dieselbe verpflichtet: dem zur Erlernung des Unterrichts der Taubstummen hierher berufenen ihm von dem Department für den Cultus p. p. Candidaten, sofort nach dessen Anmeldung in dem Institute so zu beschäftigen und zu beobachten, daß ein Urtheil über dessen Fähigkeit zum Unterricht der Taubstummen, wie über dessen Benehmen überhaupt gefällt werden kann...“⁸⁸⁴

Außerdem wurde durch die Unterrichtsbehörde festgelegt, dass Graßhoff verpflichtet sei, den Kandidaten stets freien Zugang zum Unterricht zu verschaffen und sie mit den nötigen pädagogischen und praktischen Kenntnissen auszustatten.⁸⁸⁵ Dieser Schritt bedeutete im weiteren Verlauf den Verlust einer zuvor von Eschke über viele Jahre praktizierten Autonomie des Institutes gegenüber der Königlichen Regierung.

Durch das Bekanntwerden der Graserschen Idee erhielt auch die Gestaltung der Taubstummenlehrerbildung neue Impulse. Bereits kurze Zeit nach der Veröffentlichung

⁸⁸² Säget 1845, S. 4-9.

⁸⁸³ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305, ebenda.

⁸⁸⁴ Ebenda.

⁸⁸⁵ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305 Reglement vom 20. April 1813 nebst handschriftlichen Ergänzungen des Ministers Schuckmann, Department für Cultus und öffentlichen Unterricht vom 21. April 1813.

seiner Publikationen wurden diese auch am Königlichen Taubstummeninstitut rezipiert.⁸⁸⁶ Im Ministerium war man zu der Auffassung gelangt, dass die seit 1812 praktizierte Form der Lehrerbildung am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut unzureichend sei, um den Prozess der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts voranzutreiben, weil nur alle zwei bis drei Jahre ein einziger Kandidat entlassen werde. Waren die Lehrerstellen bis zu diesem Zeitpunkt den Kandidaten der Theologie und des höheren Lehramts vorbehalten gewesen, nahmen ab 1826 im Rahmen der angestrebten Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts auch vormalige Seminaristen, wie z. B. Ludwig Reimer aus Danzig, ein Zögling Kaweraus in Jenkau und Böttcher, ein Zögling des Stettiner Lehrerseminars eine Ausbildung auf.

Die neue Form der Lehrerausbildung begann mit der Einrichtung von zwei Hilfslehrerstellen, um innerhalb von zwei Jahren Schulamtskandidaten zu Taubstummenlehrern auszubilden, die in die Provinzen an bereits bestehende Institute zurückkehren sollten.⁸⁸⁷ Für das brandenburgische Provinzialschulkollegium eröffneten sich mit der Übergabe der Aufsicht über das Königliche Taubstummeninstitut neue Möglichkeiten, die Ausbildung von Taubstummenlehrern selbst zu kontrollieren und zu steuern, um für die Volksschullehrer ein weiteres pädagogisches Betätigungsfeld zu erschließen. Dies zeigte sich u. a. an der Entwicklung der Herkunft der auszubildenden Lehrer. Während in den Lehrkursen von 1826 bis 1828 ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Anzahl von Schulamtskandidaten und den Kandidaten der Theologie sowie bereits ausgebildeten Lehrern bestand, verminderte sich im Jahre 1831 nicht nur die Anzahl der Kandidaten überhaupt, sondern veränderte sich auch zugunsten der Schulamtskandidaten.⁸⁸⁸

Für die Unterstützung der Taubstummenlehrerbildung hatte die Königliche Regierung einen Fond von 18 000 Talern bereitgestellt, aus dem jeder der auszubildenden Kandidaten eine einmalige Unterstützung von 200 Talern für die Dauer seiner Ausbildung erhielt.⁸⁸⁹ Mit der Einrichtung der Hilfslehrerstellen bestand eine weitere Möglichkeit, die Kosten am Berliner Taubstummeninstitut für die Besoldung von Lehrern zu senken. Die zuvor von Graßhoff geforderten festen Lehrerstellen wurden daraufhin nicht mehr eingerichtet. Außerdem wurde mit der Begrenzung des Aufenthaltes von zwei Jahren, die Möglichkeit geschaffen, eine größere Anzahl Lehrer auszubilden. Zunächst wurde nur eine Hilfslehrerstelle besetzt, um nach einem Jahr den nächsten Kandidaten aufzunehmen, damit der in seiner Ausbildung

⁸⁸⁶ Ebenda, S. 6.

⁸⁸⁷ Säget 1845, S. 5f.

⁸⁸⁸ Vgl. hierzu Säget 1845, S. 8f., Übersichten über die Teilnehmer an den Lehrkursen.

⁸⁸⁹ Ebenda, S. 8.

fortgeschrittene Lehrer als Hilfslehrer am Institut wirken könne, während der andere noch die notwendige Ausbildung dazu erhielt. In der Amtszeit von Sägert ab 1840 wurde nur noch eine Hilfslehrerstelle mit einem Seminaristen besetzt, weil im Verhältnis zu den bestehenden Taubstummeninstituten zu viele Taubstummenlehrer ausgebildet wurden, die dann entweder abwanderten oder eine andere Tätigkeit ergriffen.

Zu dem Ausbildungsprogramm gehörte, dass die Seminaristen „gewöhnlich Vormittags beim Unterricht in der Anstalt, Mittwochs und Sonntags Nachmittag außerdem mit Beaufsichtigung der Zöglinge beschäftigt“ waren, sie „besuchten Vorlesungen auf der Universität, die vorher höheren Orts genehmigt waren, und durften die Gelegenheit zum Zeichnen bei dem Professor P. Schmid und zum Schönschreiben bei Markwordt benutzen.“⁸⁹⁰ Dieses eher fragmentarisch anmutende Programm enthielt keine näheren Auskünfte zu den Zielen und Inhalten der Ausbildung, welche Universitätsveranstaltungen beispielsweise besucht werden sollten und auch keinen Hinweis darauf, ob von den Seminaristen die Gebärdensprache erlernt werden musste. Die unbefriedigende Ausbildungssituation, nicht nur an der Berliner Institution führte dazu, dass die Direktoren der Königlichen Anstalten in Berlin, Königsberg und Münster durch das Ministerialreskript vom 28. Juni 1827 aufgefordert wurden, entsprechende Bildungspläne für die einzuberufenden Schulamtskandidaten auszuarbeiten und ein Gutachten darüber abzugeben, ob ein einjähriger oder zweijähriger Aufenthalt für die Ausbildung zum Taubstummenlehrer sinnvoll sei.⁸⁹¹

Den Veränderungen der Taubstummenlehrerbildung am Berliner Taubstummeninstitut war am 29. Juni 1824 ein Ministerialerlass vorangegangen, in dem erstmalig auch die Eigenschaften eines künftigen Taubstummenlehrers differenziert dargestellt wurden. Darin heißt es u. a.:

„Ein Taubstummenlehrer muß einen scharfen und sprechenden Blick, ausdrucksvolle und leicht bewegliche Gesichtszüge, die Gabe der Geberdensprache, fehlerfreie Sprechwerkzeuge und eine sehr bestimmte Articulation bei der Aussprache besitzen, überhaupt aber ein Mensch von guten Anlagen, lebhafter Einbildungskraft, richtigem Urtheile und klarem Verstande sein und einen heiteren Sinn, geübte Beobachtungsgabe und dabei ein freundliches und liebeiches Wesen haben.“⁸⁹²

⁸⁹⁰ Ebenda.

⁸⁹¹ Ebenda, S. 7f.

⁸⁹² Schneider/ v. Bremen 1887, S. 612.

In diesem offiziellen Dokument wurden die ersten Standards zur Professionalisierung des Taubstummlehrers mitgeteilt, nachdem es zuvor nur größtenteils interne Richtlinien am Berliner Königlichen Taubstumminstitut gegeben hatte. Diese hatten sich jedoch als ungenügend herausgestellt. Diesen Umstand hatte der erste Lehrer am Berliner Taubstumminstitut, Salomon Lachs, als Anlass zu ersten inhaltlichen Überlegungen zur Verbesserung der Lehrerbildung und Verallgemeinerung des Taubstummunterrichts genommen. In einer Stellungnahme zu einem zuvor mit Graßhoff geführten Streit hatte Lachs die Möglichkeit genutzt, dem Provinzialschulkollegium eine Reihe von entsprechenden Vorschlägen zur Restauration des Taubstumminstituts zu unterbreiten.⁸⁹³ In Anspielung auf den immer noch nicht eingereichten Lehrplan von Graßhoff schilderte Lachs die Situation am Institut so, dass die „ordentlichen Lehrer“ ein „Bedürfnis nach Vereinigung, nach einem geregelten Unterrichtsgang“ geäußert hätten.⁸⁹⁴ Aus seinem Schreiben geht ebenfalls hervor, dass unter seiner Federführung ein Lehrplan in der Anstalt entworfen worden war, der jedoch von Graßhoff mit der Begründung zurückgewiesen wurde, dass nur ihm diese Aufgabe obliege. Bereits im Jahre 1827 hatte sich Lachs an den Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten mit dem Vorschlag gewandt, „Centralpunkte für die allmähliche allgemeine Ausbreitung des Taubstumm-Unterrichtswesens zu bilden“.⁸⁹⁵ Allerdings war sein Vorstoß bei den Behörden auf Ablehnung gestoßen.

Die restaurative Bildungspolitik der preußischen Regierung hatte auch die Entscheidungs- und Mitbestimmungsrechte der Taubstumminstitute stark eingeschränkt. So war die Eigeninitiative von Lachs nicht erwünscht, denn das Unterrichtsministerium behielt sich vor, die Entwicklung des Taubstummunterrichtswesens selbst zu bestimmen.⁸⁹⁶ Allerdings konnte Lachs seinen Einflussbereich innerhalb des Instituts ausbauen. So wurde ihm der taubstumme Lehrer Carl Heinrich Wilke nach Inkrafttreten des Lehrplans von 1829 unterstellt, da dieser nicht mehr allein für die Leitung einer Klasse im Sprechunterricht vorgesehen war.⁸⁹⁷ Diese Maßnahme stand im Zusammenhang mit den geänderten

⁸⁹³ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1310/ unpaginiert „Erwiderung des Kandidaten Lachs an das Schulkollegium der Provinz Brandenburg vom 26. Januar 1827 auf die von Graßhoff erhobenen Vorwürfe in der Beurteilung“. In der Beurteilung des Kandidaten Salomon Lachs durch den Direktor Graßhoff vom 18. Dec. 1826 ist unter ad 2 nachzulesen: ein weiterer Mangel stelle seine Fähigkeit in der Gebärdensprache dar, vermutlich deshalb weil er sie erst in fortgeschrittenem Alter erlernt habe und dadurch würde es ihm jetzt schwer fallen, eine Leichtigkeit, Fertigkeit und Deutlichkeit derselben zu erlangen.

⁸⁹⁴ Ebenda.

⁸⁹⁵ Ebd.

⁸⁹⁶ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/ unpaginiert „Diensts Schreiben des Ministers v. Altenstein an das Provinzialschulkollegium vom 25. November 1825 bezüglich des Schreibens von Lachs“.

⁸⁹⁷ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/ unpaginiert „Bericht des Provinzialschulrats Schulz über die im Taubstumm-Institut abgenommenen Prüfungen vom 21. Januar 1829“.

Lehrplanzielen, da hier nun die Erlangung der „Tonsprache“ in den Vordergrund gerückt war.

Außerdem wurde der Direktor des Berliner Taubstummeninstituts Graßhoff am 11. Februar 1828 vom Königlichen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten aufgefordert, unter Hinzuziehung seiner ordentlichen Lehrer, einen Plan für die theoretische und praktische Ausbildung der Hilfslehrer und der „Seminaristen“ (so wurden die Schulamtskandidaten bezeichnet) zu entwerfen.⁸⁹⁸ Minister von Altenstein erwartete von Graßhoff eine Darstellung der allgemeinen Grundsätze des Taubstummenunterrichts. Darin sollten Angaben enthalten sein über Ziele und Mittel zur Erreichung des Zwecks, „die bei dem Bildungsgange der Taubstummen zu machenden Anstufungen, sowie über die Übereinstimmung oder Abweichung des Taubstummenunterrichtes von dem gewöhnlichen Elementarunterrichte“. ⁸⁹⁹ Die Vorbereitungen für die unterrichtspraktische Realisierung von Grasers Idee waren hiermit getroffen worden. Jedoch wartete das Unterrichtsministerium vergeblich auf Graßhoffs Vorschläge. Dagegen begann die sächsische Provinz noch im selben Jahr mit dem Ausbau der Taubstummenbildung.

7.1.2 Volksschullehrer im Taubstummenunterricht

Nach 1835 kam es in Preußen zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Lehrerbildung, womit die Basis für den Ausbau eines allgemeinen Bildungswesens geschaffen wurde. Als Motor und Transporteur der Verallgemeinerungsidee sollten sich in den darauf folgenden zwanzig Jahren insbesondere die Ausbildungen der Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht erweisen, die an den Lehrerseminarien und am Königlichen Taubstummeninstitut stattfanden. Damit wurde nach etwa 60 Jahren Heinickes Vorhaben realisiert, der schon bei der Profilierung seines Instituts in der Lehrerbildung einen wichtigen Transporteur der Taubstummenbildungsidee erkannte. Die Volks- und Taubstummenlehrerbildung lieferten gleichermaßen eine Reihe von positiven Impulsen für das Volksschulwesen. Jedoch traf dies für die Entwicklung der Taubstummenbildung nur zum Teil zu. Zwar war mit der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts ein enormer Professionalisierungs- und Institutionalisierungsschub verbunden, der zur Herausbildung einer eigenen Profession und zur Gründung zahlreicher Taubstummenschulen führte. Aber mit der alleinigen Konzentration auf die Lehrerbildung waren die Ausbildungsinstitute häufig

⁸⁹⁸ Walther 1882, S. 68.

⁸⁹⁹ Ebenda.

so stark belastet, dass die eigentliche Weiterentwicklung von Lehrplänen und Unterrichtskonzeptionen vernachlässigt werden musste und somit auch die Entwicklung von Elementar- und Sprachbildungskonzepten darunter litt.

Obwohl das Königliche Taubstummeninstitut als staatliche Einrichtung direkt der Königlichen Regierung unterstand, wurde dem Provinzialschulkollegium alle Entscheidungsgewalt über die Gestaltung der Ausbildung übertragen. Der Provinzialschulrat Schulz hatte als „Curator“⁹⁰⁰ die gesamte Aufsicht über die Taubstummenlehrerbildung übernommen, um damit auch den Ausbau eines staatlich kontrollierten Bildungswesens unter Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses voranzutreiben.

Die Volksschullehrer, die in einem sechswöchigen Kursus mit der Methode des Taubstummenunterrichts bekannt gemacht werden sollten, mussten von den Superintenden ten an das Schulkollegium der Provinz Brandenburg gemeldet werden. Vorangegangen war die Erfassung der taubstummen Kinder in den einzelnen Parochien, die entweder bereits von Volksschullehrern unterrichtet wurden oder auch noch ohne Unterricht waren. Genau dort, wo sich taubstumme Kinder befanden, wurden Lehrer von den Superintenden ten ausgewählt und für den Kurs in Berlin vorgeschlagen. Es meldeten sich jedoch auch freiwillig Lehrer, die bereit waren, taubstumme Kinder aus anderen Orten bei sich zu Hause aufzunehmen und privat zu unterrichten. Die Lehrer versprachen sich von der zusätzlichen Qualifikation eine stärkere Absicherung ihrer Stelle und möglicherweise einen höheren Verdienst.

Die Behörde erwartete von den vorzuschlagenden Lehrern „den bessern in unserer Zeit und namentlich in guten Seminarien verbreiteten Schulmännern beiwohnende gute Befähigung und wissenschaftliche Bildung für ihren Beruf“. Diese sollten „im Denken an logische Ordnung gewöhnt, mit der Laut-Methode und mit den Gesetzen der Sprachbildung bekannt seien, ein gutes Auge haben, und beim Sprechen scharf und bestimmt articulieren“.⁹⁰¹ Die Voraussetzungen, die ein Lehrer zu erfüllen hatte, zielten vor allem auf eine Befähigung zur erfolgreichen Vermittlung der Lautsprache ab. Der Lehrer musste nicht mehr, wie in den zuvor noch vom Berliner Taubstummeninstitut gestellten Anforderungen, über eine gute Mimik und Körpersprache verfügen, sondern vor allem gut artikulieren können. Der für den Unterricht von Taubstummen geeignete Lehrer sollte aber auch über bestimmte „Vorzüge des Charakters“ verfügen, so „durch gute sittliche Führung, durch Sanftmuth und Milde,

⁹⁰⁰ Säget 1840, S. 311.

⁹⁰¹ Ebenda.

Geduld und Freundlichkeit sich auszeichnen“.⁹⁰²

Obwohl die Ausbildungszeit der Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht mit sechs Wochen nur sehr kurz bemessen war, hatte der Provinzialschulrat Schulz nicht nur viel Wert auf eine praktische Anleitung der Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht gelegt, sondern auch auf eine wissenschaftliche Ausbildung. Mit welchen Voraussetzungen begannen die Lehrer ihren Ausbildungskurs in Berlin? Der Großteil der Lehrer hatte ein Lehrerseminar besucht und verfügte über eine abgeschlossene zweijährige Ausbildung, mitunter sogar über mehrjährige praktische Unterrichtserfahrungen mit taubstummen Kindern unterschiedlichen Alters. Ob die Ausbildung in nur sechs Wochen zu einer Befähigung zum Erteilen des Taubstummenunterrichts ausreichen würde, darf angezweifelt werden.

7.1.3 Lehrerausbildungsprogramme unter dem Primat der Lautsprache

Über den Ablauf des ersten Ausbildungskurses in den Sommermonaten des Jahres 1836 berichtete Schulz im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg“.⁹⁰³ Die zu diesem Kurs einberufenen Lehrer hatten „eine allgemeine Belehrung über die Grundsätze des Taubstummen-Unterrichts mit Hinweisung auf die wichtigsten und für den Elementarlehrer brauchbarsten Schriften über denselben, eine theoretische und praktische Anweisung zur Ertheilung des Unterrichts im Sprechen und eine spezielle Belehrung Methode des Sprachunterrichts und der damit zusammenhängenden Schriftentwicklung“ erhalten.⁹⁰⁴ Der dazugehörige Plan war vom Provinzialschulkollegium aufgestellt worden, die Graßhoff mit der Übernahme der Vorträge zu folgenden Themen beauftragt hatte:

„1. auf die Entstehung und Verbreitung des Taubstummenunterrichts im Allgemeinen; 2. auf die verschiedene Richtung der Methode in Frankreich und in Deutschland; 3. auf die Beleuchtung der Hauptprinzipien, welche in beiden Ländern und in den von ihnen ausgegangenen Anstalten beobachtet werden; 4. auf die Gründe für die gleichzeitige Anwendung der Ton- und Schriftsprache, mit Anführung der wichtigeren Taubstummenlehrer älterer und neuerer Zeit, welche für diese Methode gestimmt haben; 5. auf die Übersicht der wichtigsten Werke über den Taubstummenunterricht, und auf, nähere Beleuchtung des für

⁹⁰² Ebd.

⁹⁰³ Vgl. Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836), H. 3, S. 457-464.

⁹⁰⁴ Die Inhalte des Kurses orientierten sich an den Vorgaben der 1834 veröffentlichten Zirkularverfügung der Königlichen Regierung Preußens „An sämtliche Herren Superintendenten und Schulinspektoren“, die zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts aufgerufen hatte.

praktische Zwecke besonders empfehlenswerten Werkes von Jäger und Riecke; auf eine übersichtliche Darstellung der Lautbildung und der natürlichen Aufeinanderfolge der Laute.“⁹⁰⁵

Bereits anhand dieses Ausbildungsprogramms lässt sich eine Tendenz in der Entwicklung der damaligen Taubstummenpädagogik erkennen, die sich in der theoretischen Grundlegung der Pädagogik widerspiegelte. Die Begründung für das Erfordernis eines speziellen Unterrichts für taubstumme Kinder wurde nicht etwa aus den spezifischen Entwicklungsbedingungen des gehörlosen Menschen abgeleitet, sondern bezog sich allein auf die methodischen und didaktischen Besonderheiten ihrer Unterrichtung. Diese Argumentation stand von nun an nicht mehr im Kontext eines universellen Bildungsamkeitsgedankens, der sich auf philosophische oder anthropologische – hier im Hinblick auf die gesellschaftliche Rolle des Gehörlosen – bzw. psychologische Gesichtspunkte stützte.

In den Anfangsjahren der Taubstummenbildung hatten vor allem de l'Epée, Ernsdorfer und Eschke versucht den Beweis der ‚universellen Bildbarkeit von Taubstummen‘ zu erbringen. Inzwischen schien sich die Gehörlosenpädagogik selbst auf die Basis ihrer Technologie zu reduzieren, womit sie jedoch beliebig und schließlich institutionell und personell austauschbar wurde. Von besonderer Brisanz war, dass im Ausbildungsprogramm sogar solche Taubstummenlehrer „älter und jüngerer Zeit“ einfach ausgeblendet wurden, die für ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Wort, Schrift und Gebärde im Sprachunterricht plädiert hatten, wie z. B. Stork, Eschke oder Reich. Die Taubstummenbildung war auf diese Weise nicht mehr an das Taubstummeninstitut und den Taubstummenlehrer gebunden. Die Suche nach Möglichkeiten zur Beantwortung der methodischen Frage ‚wie unterrichte ich ein gehörloses Kind?‘ dominierte die Pädagogik und nicht etwa die Frage „welche Bedürfnisse hat ein gehörloses Kind?“ und „wie, wo und durch wen können diese erfüllt werden?“

Aus dem Ausbildungsbericht geht weiter hervor, dass der Taubstummenlehrer Lachs den Volksschullehrern in wöchentlich stattfindenden Lehrproben demonstrierte, wie angeblich ein achtjähriges gehörloses Kind ohne jegliche Vorkenntnisse innerhalb des sechswöchigen Kurszeitraumes alle Buchstaben des Alphabets bis auf die Umlaute „ä und ö“ sprechen gelernt habe. Schulz bemerkte zu den Lehrproben von Lachs, dass es ein Leichtes gewesen wäre, nach der dritten Woche den Schüler zum Sprechen ganzer Wörter anzuleiten.⁹⁰⁶ Was hier als Motivation für die anwesenden Volksschullehrer dienen sollte, löste später jedoch

⁹⁰⁵ Vgl. Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836), H. 3, S. 458.

⁹⁰⁶ Ebenda, S. 461.

eine völlig überzogene Erwartungshaltung an den Taubstummenunterricht nach der gezeigten Lautsprachmethode aus. Bereits Diesterweg hatte 1838 den Pädagogen Hill an die wirklichen Aufgaben der Taubstummenpädagogik erinnert und kommt in seinen Anmerkungen zu dessen Aufsatz „Der Unterricht der Taubstummen“ im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ zu folgendem Schluss:

„Dieser Gegenstand verdient die höchste Aufmerksamkeit. Ohne die unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichsten, auf keinem andern Wege zu erreichenden Vorteile wäre die Einübung der Lautsprache eine schreckliche Quälerei. Man bedenke die Sache wohl! Nach altem Sprichwort pflegen die Versuche, die Natur auszutreiben (*naturam furca expellas etc.*), nicht zu gelingen. Es ist die Frage erlaubt, ob die Versuche, das, wozu die Natur das Organ versagt hat, einzutreiben, in der Regel und bleibend fürs ganze Leben, worauf es ankommt, besser gelingen. Ich kann es nicht verbergen; ich zweifle. Nur lange Erfahrung und fortgesetzte Versuche können entscheiden. Es wäre übrigens nicht das Erstmal, dass die Pädagogen mehr gewollt haben, als sie hätten wollen sollen.“⁹⁰⁷

Diesterwegs Argumente belegen die Skepsis gegen die, inzwischen von der Mehrzahl der Taubstummenlehrer und Seminardirektoren vertretene, pädagogische Technologie und Ambition. Gerade unter den Praktikern dürfte die Vorführung des Schülers von Lachs Verwunderung über den scheinbar mühelos erlangten Unterrichtserfolg ausgelöst haben. Nach den beschriebenen Ergebnissen liegt die Vermutung nahe, dass für die Demonstration kein gehörloser Schüler, wie angegeben, sondern ein schwerhöriger Schüler ausgewählt worden war. Gerade auf diese Art der Vorführungen, insbesondere wenn auch noch Vertreter königlicher Behörden anwesend waren, wurden die Schüler häufig lange vorbereitet.

Schon an dem ersten Ausbildungsprogramm lässt sich bereits eine eindeutige Trennung zwischen der Ausbildung von artikulatorischen Fähigkeiten und der Begriffsentwicklung erkennen. Ersteres gehörte zu dem Aufgabenbereich von Lachs, während der Taubstummenlehrer Reimer verschiedene Vorträge zur Begriffsentwicklung bei Taubstummen und bei „vollsinigen Kindern“ gehalten hatte. Reimer differenzierte deutlich zwischen den unterschiedlichen Methoden der Sprachentwicklung von gehörlosen und hörenden Kindern und verweist auch auf die Möglichkeiten des Einsatzes von Gebärden. So

⁹⁰⁷ Adolf Diesterweg (Hrsg.): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler, (Reinbott) und Prange, 2. Bd., Essen 1844, S. 489. Im Hinweis auf das „wollen sollen“ als Grenzbegriff nimmt Diesterweg einen Topos auf, den Rousseau zur Disziplinierung der Kinder entwickelt hat, dass sie „wollen sollen“, was sie wollen dürfen. (Ebd.)

zeigte sich von Anfang an, dass die Fülle des Stoffes nicht in sechs Wochen zu schaffen war. Mit der hauptsächlichen Konzentration auf den Sprachunterricht fand deswegen in dem ersten Kurs von 1836 keine Einführung in die Unterrichtsmethode des Rechen- und Religionsunterrichts statt. Die Aneignung des entsprechenden Unterrichtsverfahrens war den Lehrern selbst überlassen geblieben, zumindest hatten sie die Option, in entsprechenden Unterrichtsstunden zu hospitieren.⁹⁰⁸

Aus dem 1840 im „Schulblatt der Provinz Brandenburg“ veröffentlichten Lektionsplan geht hervor, dass die Volksschullehrer im Sommersemester täglich von Montag bis Sonnabend von 8-15 Uhr an Seminaren und Hospitationen teilnahmen. Die praktische Anleitung im Sprachunterricht erteilte der Lehrer Reimer. Dazu gehörte auch die Einführung in die „Hilfsmittel“ der Begriffsentwicklung, wozu auch die Gebärdensprache gehörte.⁹⁰⁹ Diese nahm allerdings nur noch eine völlig untergeordnete Rolle ein. Der gesamte Ausbildungskursus wurde dominiert durch die Vermittlung von theoretischen und praktischen Kenntnissen zur Vermittlung der „Wortsprache“. Themen, wie „Lautentwicklung und Sprechübungen“, „theoretische Grundlegung des Sprachunterrichts“ oder „Praktische Darstellung des Sprachlehrgangs“ wechselten sich ab. Die Vorträge dazu wurden von Sägert, Preckwinkel und Lachs gehalten. Nur drei Veranstaltungen pro Woche galten dem Rechenunterricht. Hospitationen fanden nur jeweils an zwei Tagen für zwei Unterrichtsstunden statt. Hier versprachen sich die Volksschullehrer vor allem für den Unterricht der „vollständigen“ Kinder neue Impulse. In seinem Aufsatz über die Lehrkurse versäumte Schulz auch nicht mitzuteilen, dass mehrmals und von mehreren Seiten die Kursteilnehmer über den „Mißbrauch der Gebärde im Unterricht“ belehrt wurden.⁹¹⁰ Änderungen traten nach dem ersten Lehrkursus dahin gehend ein, dass der Zeitpunkt für die eigenen Lehrversuche der Lehrer nach vorn verlagert wurde. Viel stärker berücksichtigt wurde auch die didaktische Seite, so u. a. der Umgang mit speziellen Lehrmaterialien, wie mit der „Anleitung zum Sprachunterricht“ von Lachs und den „Methodischen Bildertafeln“ von Reimer und Wilke sowie die „Anleitungen zum Sprechen...“ von Jäger und Riecke. Grasers Werk selbst findet keine Erwähnung mehr im Ausbildungsprogramm.

7.1.4 Der Rückgang des Einflusses der gehörlosen Taubstummlehrer

Nach Eschkes Tod wurden am Berliner Taubstummensinstitut die ehemaligen Zöglinge der

⁹⁰⁸ Vgl. Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836), 3. Heft, S. 457-464.

⁹⁰⁹ Vgl. Schulz 1840, S. 450.

⁹¹⁰ Ebenda.

Anstalt, Daniel Senß und Carl Wilke, als Taubstummenlehrer ausgebildet und letztgenannter auch dort angestellt. Mit der wachsenden Orientierung auf die Lautsprache als Unterrichtsmittel und -gegenstand und der damit verbundenen Verdrängung der Gebärdensprache aus dem Unterricht verloren gehörlose Lehrer immer mehr ihren Wirkungsbereich z. B. bei der Sprachbildung der Schüler.

Als Graßhoff im Jahre 1811 die Leitung des Instituts übernahm, wurde Habermaß erster Lehrer. Ab 1812 leitete Habermaß den Unterricht in der Naturbeschreibung, in der Arithmetik und Pantomime, worüber sich der Oberkonsistorialrat Nolte wiederholt anerkennend bezüglich der erfolgreichen Begriffsvermittlung äußerte.⁹¹¹ Habermaß hatte u. a. auch den gehörlosen Daniel Heinrich Senß ausgebildet, der für kurze Zeit Repetiteur im Berliner Institut gewesen war, bevor er von 1820 mit dem auch am Institut ausgebildeten Weidner nach Kentrop bei Münster folgte. In zahlreichen Jahresberichten des Oberkonsistorialrats Nolte wurde Senß als einer der besten Schüler genannt.⁹¹² Habermaß unterrichtete nach der Methode von Eschke, der Gebärden-, Laut- und Schriftsprache im Unterricht mit einander verbunden hatte, wobei die Gebärden die Grundlage für die Begriffsentwicklung bildeten. Habermaß hatte in seinem Unterricht das Ziel verfolgt, dem Schüler zunächst eine „logische Denk- und Schreibart“ unter Berücksichtigung einer „einfachen Grammatik“ zu vermitteln, um später zu dem eigentlichen Unterricht in der Grammatik übergehen zu können.⁹¹³ Darin unterschied sich sein Unterrichtsverfahren auch von dem späterer Lehrer am Institut. So hatte der dort ausgebildete Taubstummenlehrer Salomon Lachs von Anfang an versucht im Sprachunterricht auch die Grammatik zu vermitteln.⁹¹⁴

Auch als Lehrerbildner erlangte Habermaß über die Grenzen Berlins hinaus Anerkennung. Am 7. Januar 1824 erteilte das ‚Ministerium der geistlichen p.p.‘ Habermaß den Auftrag, sich der Ausbildung, der von den Provinzen überwiesenen Schulamtskandidaten zu widmen, um sie insbesondere darin anzuweisen, „worauf es bey dem Unterrichte der Taubstummen vor allen Dingen ankommt“.⁹¹⁵ Ihm wurde auch die Anleitung der hörenden Lehramtskandidaten Neumann und Weidner übertragen. Der ehemalige Seminarist und spätere Direktor des Taubstummeninstituts in Münster A. Weidner äußerte sich über Habermaß folgendermaßen:

⁹¹¹ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305 „Jahresbericht des Oberkonsistorialrats Nolte für das Jahr 1812 vom 25. Mai 1813“.

⁹¹² BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305, unpaginiert.

⁹¹³ Kruse 1832, S. 129f., nach einem Bericht von Daniel Heinrich Senß

⁹¹⁴ Vgl. hierzu Salomon Lachs: (1835): Andeutung des Verfahrens beim Unterrichte taubstummer Kinder im Sprechen für Volksschullehrer. Berlin.

⁹¹⁵ Kruse 1832, S. 132.

„An dem seeligen Habermaß fand ich vor dreizehn Jahren einen aufrichtigen Freund und einen treuen Rathgeber, er war es, der mir Muth einsprach, wenn ich meinen Kräften mißtraute, der mich aber zugleich überzeugte, daß die Kunst, Taubstumme zu unterrichten, wie jede andere, nicht vom Meister gelehrt, sondern nur durch lange Übung auf dem Wege der Erfahrung aufgefaßt werden könne.“⁹¹⁶

Die auszubildenden Lehrer lernten bei Habermaß die Merkmale bei der Anschauungs- und Begriffsweise der Taubstummen kennen. Neben den, von allen Seiten positiv bewerteten Erfahrungen im Unterrichten, wurde auch seine Gebärdensprachkompetenz häufig hervorgehoben. Darüber berichtete Senß, sein ehemaliger Schüler. Habermaß sei ein

„[...] aufgeräumter und mimisch-ästhetischer Geist, der nicht nur beim Vortrag, sondern auch der Unterhaltung mit den Zöglingen durch lebendigen und ausdrucksvollen Geschmack der Gebärdensprache, als der angeborenen Muttersprache der Taubstummen, noch recht viel Interesse gibt, Gewandheit in der Bezeichnung eines jeden, mithin auch abstrakten Begriffes mit einem einfachen, doch klaren mimischen Umriss oder mit einem entsprechenden mimischen Bilde [...]“.⁹¹⁷

Habermaß hatte sich auch um die Popularisierung des Taubstummenunterrichts in anderen Ländern bemüht. So war er nach Wien gereist, um dort mit dem Direktor des Blindeninstituts, Johann Klein, über die Gründung einer kombinierten Einrichtung für die Taubstummen- und Blindenbildung zu verhandeln. Seine methodischen Erkenntnisse gab Habermaß gern an Berufskollegen weiter, so u. a. an den Hamburger Arzt Buek, den er bei der Gründung seiner Taubstummenanstalt beraten hatte.⁹¹⁸ Der frühe Tod von Habermaß im April 1826, den Kruse „einen zweiten Massieu“ genannt hatte⁹¹⁹, setzte jedoch allen Versuchen, trotz stagnierender Entwicklung, die Bildungsidee voranzubringen, ein Ende.

Als weiterer gehörloser Lehrer wirkte Carl Heinrich Wilke am Taubstummeninstitut. Er wurde am 20.3.1800 in Rhinow/Brandenburg gehörlos geboren und trat 1807 in das Berliner Institut ein. Zunächst machte er auf sich durch seine Talente und sein vorbildlich genanntes

⁹¹⁶ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311 „Bericht von Dr. A. Weidner (Taubstummenanstalt Münster) über das Taubstummeninstitut Berlin an das Provinzialschulkollegium“, angefügt an das Schreiben des Provinzialschulkollegiums vom 26. August 1829 an das Ministerium der Geistlichen p. p.

⁹¹⁷ Ebenda, S. 130

⁹¹⁸ Vgl. die Ausführungen von Habermaß in „Neunter Bericht des Hamburger Verwaltungsausschusses der am 27ten Mai gestifteten Taubstummenschule für Hamburg und das Hamburger Gebiet“ Hamburg 1847, S. 157-167.

⁹¹⁹ Kruse 1853, S. 378.

Betragen aufmerksam, wobei sein besonderes Interesse dem Zeichnen und Malen galt. Nach seiner Konfirmation 1817 assistierte er dem Zeichenlehrer Knüpfer beim Unterricht. Gleichzeitig studierte er mehrere Jahre an der Kunstakademie in Berlin. Im Jahre 1820 wurde Wilke, nachdem sich Graßhoff mehrfach für ihn beim Provinzialschulkollegium eingesetzt hatte, als Hilfslehrer für die Elementarklassen und Zeichenlehrer angestellt. Einige Jahre später arbeitete er als ordentlicher Lehrer. Er blieb in dieser Stellung bis zu seiner Pensionierung 1874 und verbrachte daher fast sein ganzes Leben im Berliner Taubstummeninstitut.⁹²⁰

Über die Grenzen des Taubstummeninstituts hinaus wurde er besonders durch seine Bildertafeln bekannt, die er allein oder in Zusammenarbeit mit dem Lehrer Reimer herausgegeben hatte.⁹²¹ Diese Lehrbücher fanden vor allem während des vorbereitenden Unterrichts an den Volksschulen Anwendung. Wilke und Reimer hatten auf die mehrfach von Unterrichtsbehörden und Praktikern geäußerte Forderung reagiert, besondere Lehrmittel für den Taubstummenunterricht zu entwickeln. Im Jahre 1830 erschien von Wilke ein „Methodisches Bilderbuch. Ein Wörterbuch für Taubstumme“ und neun Jahre später gab er „Sechzehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht“ heraus. Mit seinem Kollegen und Freund Ludwig Reimer publizierte er im Jahre 1837 „Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht und im Jahre 1843 eine „Grammatische Bilderfibel zur Schreiblesemethode“. Diese Bücher wurden von Taubstummenlehrern und Volksschullehrern gleichermaßen genutzt, weil sie auf der Grundlage eines modernen Anschauungs- und Sprachunterricht entstanden waren. Wilke setzte sich vor allem für die religiöse Erziehung der Zöglinge ein, denn er hatte schon aufgrund seiner häuslichen Erziehung eine sehr starke Beziehung zum lutherischen Glauben. Seit 1830 hielt er an Sonn- und Festtagen für die Schüler des Instituts religiöse Vorträge. Einen entscheidenden Anteil hatte er an der Entstehung der Kirchenfeste für erwachsene Taubstumme, die ab 1855 regelmäßig in Berlin stattfanden. Unterstützt wurde er hierbei durch den Förderer der Berliner Taubstummenbewegung Eduard Heinrich Fürstenberg (1827-1885).

Eduard Heinrich Fürstenberg wurde am 4.5.1827 als Sohn eines wohlhabenden Stallmeisters in Berlin geboren. Im Alter von vier Jahren ertaubte er. Neben dem Unterricht im Taubstummeninstitut bekam er Privatunterricht. Dann wurde er als 'Königlicher

⁹²⁰ Kruse 1832, S. 171ff.

⁹²¹ Die Bildertafeln waren besonders beliebt in den Niederlanden. Der niederländische Taubstummenpädagoge B. Brugsma schrieb u. a. zu Wilkes Bildertafeln eine „*Kurze Anweisung über den Gebrauch der Methodischen Bildertafeln für den Anschauungs-Unterricht in Elementar- und Klein-Kinderschulen und zum Gebrauch beim Taubstummen-Unterrichte von Reimer und Wilke. Berlin 1840*“. Vgl. weiterhin die Lehrmaterialien von Wilke 1843; 1839; 1837; 1830.

Geheimsekretär' im Finanzministerium in Berlin ausgebildet und blieb dort bis zu seinem Tod. Fürstenberg war am Berliner Institut, unter anderem von Reimer und Wilke, unterrichtet worden und gründete im Jahre 1848/49 die ersten Taubstummenvereine Deutschlands in Berlin.⁹²² So wurde er 1848 Vorsitzender des ‚Taubstummen-Verein Berlin e.V.‘ (heute: ‚Allgemeiner Taubstummen-Unterstützungsverein in Berlin e.V.‘), und gründete 1849 den ‚Zentralverein für das Wohl der Taubstummen in Berlin e.V.‘ Er leitete beide Vereine bis zu seinem Tod. Aufgrund der vielen Verbesserungen zugunsten Taubstummer wurde Fürstenberg oft als ‚Vater der Taubstummen‘ bezeichnet. Er starb am 11.1.1885 in Berlin.⁹²³

Zurück zu Wilke: Er war mit einer hörenden Frau verheiratet und Vater zweier hörender Töchter. Die ältere Tochter Marie arbeitete später als Handarbeitslehrerin im Berliner Taubstummeninstitut. Sägert schilderte Wilke nach seinem Tod am 26.1.1876 als einen „milden, freundlichen, pflichtgetreuen Mann, [...] unermüdlichen Lehrer und unvergleichlichen Erzieher“.⁹²⁴ Kruse beschrieb ihn im Vergleich zu Habermaß als „der Nüchternste und Bescheidenste und wandelte, zumal Habermaß gegenüber, der unter seinen Schicksalsgenossen als ein Stern erster Größe glänzte, wie ein Trabant.“⁹²⁵ Er hob insbesondere die Ausstrahlung Wilkes auf seine Schüler hervor und stellte fest, dass „das Beispiel ihres Lehrers und Unglücksgefährten, der vor den Schülern so still, sittsam, sittig, unbescholten und gottesfürchtig wandelte, äußerst günstig“ auf sie einwirken würde.⁹²⁶

Die beiden gehörlosen Lehrer des Berliner Taubstummeninstituts, Johann Habermaß (1783-1826) und Carl Heinrich Wilke (1800-1876) hatten einen wichtigen Beitrag für die Verbreitung der Gehörlosenbildung und die Weiterentwicklung der Gebärdensprache geleistet. In den von ihnen unterrichteten Fächern, wie z. B. Pantomime und Begriffsentwicklung, Zeichnen und Mathematik wurde die Gebärdensprache systematisch angewendet und weiterentwickelt. Die Verbreitung der Begriffe erfolgte auch durch die rege Reisetätigkeit der Lehrer und Zöglinge. So hatte bspw. der Lehrer Habermaß zwischen 1815 und 1819 zahlreiche Reisen durch ganz Europa unternommen und Berufskollegen in Sachen Taubstummenbildung beraten. Sein Amtskollege Wilke wurde hingegen in ganz Europa durch seine Bildertafeln und Lehrbücher für den Elementarunterricht von gehörlosen und hörenden Schülern bekannt.⁹²⁷

⁹²² Vgl. Muhs 1994, S. 422f. sowie Lingelmann 1878, S. 31f..

⁹²³ Ebenda.

⁹²⁴ Sägert 1876, S. 9.

⁹²⁵ Kruse 1876, S. 134.

⁹²⁶ Ebenda.

⁹²⁷ Vgl. Dröge 1999; vgl. Wolff 2000.

7.2 Die Anpassung des Taubstummenunterrichts an den Volksschulunterricht am Beispiel des Berliner Königlichen Taubstummeninstituts

Die strikt utilitaristisch geprägte Bildungspolitik Preußens lässt sich auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zurückführen, die sich besonders in einer stärkeren Industrialisierung des Landes zeigte. Die dafür notwendige Sozialdisziplinierung sollte die Schule leisten. Der engen Verknüpfung des Wirtschafts- und Bildungsressorts kam hierbei schon eine programmatische Bedeutung zu, die sich auf Bildungsprogramme und Unterrichtspraxis auswirken sollte. Eine wichtige Rolle spielte in dem Veränderungsprozess die immer stärker werdende Zentralisierung der Bildungsaufgaben, entgegen dem einst Humboldtschen Verständnis von Bildungspolitik.

7.2.1 Veränderungen in Bildungsorganisation und Schulaufsicht

Obwohl die 1809 im Rahmen der Stein-Hardenberschen Verwaltungsreform gebildete ‚Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht‘ als zentrale staatliche Behörde eingerichtet worden war, hatte dessen Leiter Humboldt immer eine dezentralisierte Bildungspolitik verfolgt. Dies geht beispielsweise aus dem 1809 von Humboldt an den mit der Seminarbildungsreform betrauten B. C. Ludwig Natorp gesendeten Brief hervor, wo es programmatisch heißt: „Sie werden mit mir der Meinung sein, dass sehr viel [...] durch die Gemeinde selbst, und wo möglich, [...] durch die Nation geschehen kann [...] Es ist unrecht, alles vom Staate allein zu verlangen; es wirkt heilsam auf die Selbständigkeit der Nation, wenn große wohltätige Anstalten gleichsam aus ihrem eigenen Schoße [...] hervorgingen.“⁹²⁸

Doch die Fortsetzung der von Humboldt mit seiner Bildungsreform angestrebten stärkeren Dezentralisierung der Bildungsaufgaben erfolgte erst 1815, nach der Vereinigung des Staatsgebietes. Preußen war in zehn Provinzen gegliedert worden, wozu auch die Provinz Brandenburg gehörte.⁹²⁹ Für die Leitung des Kirchen- und Schulwesens in den einzelnen Provinzen hatte die Kabinetsordre vom 30. September 1815 die „Konsistorien“ bestimmt, an dessen Spitze der Oberpräsident der Provinz stand. Eine am 23. Oktober 1817 erschienene Dienstinstruktion legte fest, dass die Elementar- und Bürgerschulen, die Privatschulen sowie

⁹²⁸ Kuhlemann 1992, S. 76. (gekürzte Fassung im Original)

⁹²⁹ Nach der „Verordnung vom 30. April 1815 wegen verbesserter Einrichtung der Provinzialbehörden“ verwaltete die Regierung der Mark Brandenburg im wesentlichen das ehemalige Territorium der Kurmark mit den zwei Regierungsbezirken Frankfurt/Oder und Potsdam. (Vgl. dazu Materna/Ribbe 1995, S. 38)

Privaterziehungsanstalten den Bezirksregierungen, hier also Potsdam und Frankfurt/Oder unterstünden. Dem Konsistorium wurden die Volksschullehrerseminare und höheren Schulanstalten unterstellt. Erst die Kabinetsordre vom 31. Dezember 1825 hatte diese Regelung aufgehoben und alle Schulsachen dem „Schulkollegium“ zugeordnet. Aufgehoben war auch die Teilung der bisherigen Konsistorien. Ein einziges „Konsistorium“ war von nun an zuständig für die Kirchenangelegenheiten. Trotz dieser Aufgabenteilung hatte das Konsistorium weiterhin die Aufsicht der Schulangelegenheiten und war an Entscheidungen der Kirchen- und Schulkommissionen der Regierungen in der Provinz beteiligt. Umgekehrt waren die Schulräte Mitglied des Konsistoriums und hatten dort Sitz und Stimme. Alle drei Jahre wurden diese vom Oberpräsidenten ins Konsistorium zur Berichterstattung gerufen, um über den Stand der Kirchen- und Schulangelegenheiten Auskunft zu geben. Die bei den Regierungen angestellten Schulräte waren gleichzeitig Mitglieder des Provinzialschulkollegiums. Sämtliche Anordnungen wurden von Konsistorium und Provinzialschulkollegium an Superintendenten und Schulinspektoren der Kreise gesandt, die den Predigern und Ortschullehrern vorgeordnet waren.⁹³⁰

Mit der Berufung des Freiherrn Karl v. Altenstein, der das 1817 gebildete Ministerium der geistlichen, Medizinal- und Schulangelegenheiten als Nachfolger der Sektion für Kultus und Unterrichts leitete⁹³¹, fand die neuhumanistische Bildungsreform ein vorläufiges Ende. Dennoch gelang es in einzelnen Provinzen Teile dieser Reform weiter zu führen. Beispielsweise hatte im Regierungsbezirk Potsdam der Schulrat Wilhelm von Türk und sein Nachfolger, der Konsistorialrat Natorp, auf unterschiedliche Weise in der Lehrerbildung für die Fortführung der Pestalozzischen Ideen gewirkt.⁹³² Diesen Spielraum hatte die Stärkung der Provinzialregierungen mit sich gebracht. Die zwischen 1824 und 1827 einberufenen Provinziallandtage hatten ein entschiedenes Mitspracherecht in kommunalpolitischen Angelegenheiten und zwar nicht nur in beratender Funktion, sondern auch als Beschlussorgane erhalten.⁹³³ Ab 1825 wurde in dem Zusammenhang auch die Stellung der

⁹³⁰ Laacke 1887, S. 92ff.

⁹³¹ Vgl. Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1909, S. 153; außerdem Werner Vogel: Karl Sigmund Franz von Altenstein. In: Wolfgang Treue/Karlfried Gründer 1987, S. 89-105.

⁹³² Vgl. hierzu Wolfgang Roksch: Wilhelm von Türk (1774-1846). Ein führender Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer. Berlin 2002. Die Förderschule für Hörgeschädigte in Potsdam trägt seit 1999 den Namen dieses brandenburgischen Pädagogen und Bildungspolitikers. Der Band von Hanno Schmitt und Frank Tosch: Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. Berlin 1999 enthält folgende Aufsätze zu Natorp: Karl-Ernst Jeismann: Ludwig Natorps Beitrag zur Bildungsreform 1804-1840, S. 11ff.; Heinz-Elmar Tenorth: Natorp als Exponent pädagogisch-professioneller Reflexion – Zur Rehabilitierung einer Tradition, S. 29ff; Wolfgang Roksch: Ludwig Natorp, Wilhelm von Türk und das Potsdamer Lehrerseminar, S. 53ff.

⁹³³ Huber 1967, S. 162ff.

Oberpräsidenten gestärkt, in dem diesen die Oberaufsicht über die Regierungen übertragen wurde. Sämtliche Bildungsangelegenheiten wurden nun zwischen dem Unterrichtsministerium und den Oberpräsidenten der Provinzen abgestimmt. Diese verwaltungsrechtliche Regelung führte zwar zur Stärkung der Kommunalorgane und zur teilweisen Dezentralisierung der Bildungspolitik. Sie sollte sich, wie im Fall der Verallgemeinerung der Taubstummenbildung, aber auch als Hemmschuh erweisen. So verzögerte beispielsweise die langjährige Debatte der Kurmärkischen Provinzialstände, ob denn nun die Taubstummenbildung eine staatliche oder wenn sie dem Armenwesen zugeteilt würde, eine kommunale Angelegenheit sei, deren Umsetzung in der Provinz Brandenburg, selbst nachdem 1834 eine entsprechende Königliche Verfügung erlassen worden war.

Zum ersten Provinzialschulrat der Provinz Brandenburg wurde Otto Schulz berufen. Ab 1827 wurde diesem vom Königlichen Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten auch die Aufsicht über das Taubstummeninstitut übertragen und gleichzeitig der Oberkonsistorialrat Nolte von dieser Aufgabe entbunden.⁹³⁴ In finanziellen Angelegenheiten und was die Lehrerbildung anging, blieb das Taubstummeninstitut weiterhin dem Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten unterstellt. Sämtliche Verwaltungsangelegenheiten in Bezug auf die Schüler wurden vom Provinzialschulkollegium bearbeitet. Eine weitere Kompetenzerweiterung erhielt diese Behörde im Zusammenhang mit der Taubstummenlehrausbildung und der diesbezüglichen Auswahl für die ein- bis zweijährigen Kurse und nach 1834 für die sechswöchigen Kurse der Volksschullehrer.

Dagegen unterstanden das gesamte Berliner Volksschulwesen und die Seminarien der Provinz dem „Königlichen Schulkollegium der Provinz Brandenburg“. Diese Aufteilung der Zuständigkeiten erwies sich insbesondere bei der Realisierung des Taubstummenunterrichts an örtlichen Schulen und der Fortbildung der Volksschullehrer als problematisch, weil sich die Abstimmungen zu einzelnen Vorschlägen als sehr langwierig und schwierig gestalteten. Benachteiligt waren vor allem die gehörlosen Kinder Berlins, die hinter den Anwärtern aus der brandenburgischen Provinz immer nachrangig behandelt worden. Erst durch die Gründung einer eigenen städtischen Taubstummenanstalt im Jahre 1874 sollte sich diese Situation ändern.

⁹³⁴ BLha Potsdam Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311 (unpaginiert). Der Wechsel der Zuständigkeiten geht nur aus dem Aktenverlauf hervor und ist nicht durch eine entsprechende Verfügung nachzuweisen.

7.2.2 Öffnung der Volksschulen für den Taubstummenunterricht

Die Anregungen des Provinzialschulrats Schulz fanden kurze Zeit später ihren Eingang in den Ministerialerlass des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 14. Mai 1828, der als weiterer Meilenstein bei der Durchsetzung der Graserschen Bildungsidee gelten kann. Nach dem Ausscheiden des Oberkonsistorialrats Nolte hatte der ehemalige Seminardirektor Otto Schulz das Provinzialschulkollegium übernommen. Seine Intention war den Seminarschulgedanken auch in der Provinz Brandenburg zu realisieren und somit Fortschritte in der Volksschullehrerbildung zu erreichen. Die Popularität der Gehörlosenbildung schien Schulz dafür besonders geeignet zu sein, so dass alle seine diesbezüglichen Aktivitäten dahin gingen, die Weichen für die Durchsetzung der Verallgemeinerungsidee Grasers zu stellen. Schulz hatte sich in seinem 1828 verfassten Jahresbericht über das Königliche Taubstummeninstitut besonders ablehnend gegenüber der „Anstaltserziehung“ geäußert. Darin hatte er die Auffassung vertreten, dass das „beständige Zusammenleben der Taubstummen ihrer geistigen Entwicklung keineswegs zuträglich“ sei, weil „ein freier Austausch der Gedanken, wie unter Hörenden, wo der eine von dem andern lernt“ unmöglich wäre. Und weiter heißt es bezogen auf die institutionelle Form der Taubstummenbildung:

„...eingeschlossen in den engen Wänden der Anstalt haben sie [die Taubstummen; S. W.] zu wenig Gelegenheit, ihren Gedankenkreis zu erweitern und selbst die reichste Sammlung von Modellen und Abbildungen kann doch nie die Anschauung des Lebens und Treibens in der Welt ersetzen“.

Schulz hatte an dieser Stelle die Kritik Grasers aufgenommen und in dem Zusammenhang zur Nachahmung des Vorgehens in den sächsischen Provinzen aufgerufen. Dabei hatte er sich noch nicht zu schulorganisatorischen Fragen geäußert, sondern zunächst nur erwogen, die Gehörlosen bei „anständigen Handwerkern“ unterzubringen.⁹³⁵

Der Ministerialerlass von 1828 war die Reaktion auf die Ergebnisse der 1827 vorangegangenen Bestandsaufnahme. Diese bildeten den Ausgangspunkt für die Forderung, in der Taubstummenbildung Preußens einen „neuen Weg einzuschlagen“.⁹³⁶ Die Zählung hatte ergeben, dass etwa 8000 Taubstumme in Preußen leben würden und unter diesen

⁹³⁵ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr.1311, „Jahresbericht über die Berliner Taubstummen-Anstalt vom 25. Februar 1828“ (unpaginiert).

⁹³⁶ Walther 1882, S. 186f.

über 1700 im bildungsfähigen Alter, von denen nur ein Zehntel bisher in Taubstummeninstituten untergebracht sein würde, davon nach Beckedorff in Berlin 58, in Königsberg 22, in Münster 12, Erfurt 16 und Halberstadt 8, außerdem noch in einem Privatinstitut in Schadeleben einige wenige.⁹³⁷ Begründet wurde das genannte Ministerialreskript folgendermaßen:

„Die große Menge von Taubstummen, welche zwar noch ein bildungsfähiges Alter haben, aber in den wenigen vorhandenen Taubstummenanstalten nicht mehr unterzubringen sind, sowie der übergroße im Zunehmen begriffene Andrang zu diesen Instituten, hat das Ministerium veranlaßt, auf umfassende und durchgreifende Maßregeln zum Besten dieser Unglücklichen Bedacht zu nehmen.“⁹³⁸

Laut Verfügung sollte der Taubstummenunterricht „nicht mehr als eine geheime, sehr komplizierte und schwierige Kunst“ betrachtet werden, sondern „als eine zwar eigenthümliche, auf die besondere mangelhafte Beschaffenheit des Schülers berechnete, aber mit jeder andern psychologisch begründeten naturgemäßen Unterrichtsmethode sehr verwandte Lehr- und Behandlungsmethode“. Das Zusammenleben von taubstummen mit hörenden und sprechenden Kindern werde angestrebt, weil es mehr „fachförderlich“ sei, als das beständige Zusammenleben von bloß Taubstummen in einem Institute.⁹³⁹ Genau hier hatte die Kritik Grasers angesetzt, der die Taubstummenanstalten als bloße „Einkerkerungsanstalten“ beschrieben hatte. Auch wird deutlich, dass mit Hilfe der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts die Gehörlosenbildung als Motor des Volksschulwesens fungieren sollte. Es heißt nämlich dazu:

„Uebrigens erhofft sich das Ministerium von dieser Einrichtung einen wesentlichen allgemeinen Gewinn für das Seminarswesen überhaupt, und einen höchst vorteilhaften Einfluß derselben auf das Ganze der Lehrerbildung, indem die erforderliche genaue Beobachtung des Taubstummen, die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen, und die durchaus sinnreiche, besonders auf die Anschauung gegründete Lehrart auf eine eigenthümliche und höchst fruchtbare Weise zugleich in die Tiefe menschlicher Natur und Bildung einführe.“⁹⁴⁰

⁹³⁷ Ebenda.

⁹³⁸ Schneider/ v. Bremen 1887, S. 612. Dieser Abschnitt wurde von Walther (1882, S. 72) nicht dem Original entsprechend zitiert.

⁹³⁹ Ebenda, S. 612f.

⁹⁴⁰ Ebenda, S. 613.

Gerade in methodischen Fragen des Muttersprachunterrichts versprachen sich die Volksschulpädagogen eine Bereicherung ihrer methodischen Ansätze. Inwieweit neben diesen, durchaus positiv zu bewertenden, partizipatorischen Überlegungen, die eigenständige Entwicklung der Gehörlosenpädagogik beschnitten wurde, zeigte sich vor allem 1829 in der Anpassung des Lehrplans des Berliner Königlichen Taubstummeninstituts an die Bedingungen elementarer Grundbildung der Volksschulen. Hinzu kam die Begrenzung der institutionellen Entwicklung auf wenige Anstalten. Außerdem wurde die Lehrerbildung ab 1836 verstärkt auf die Bedürfnisse der Volksschullehrer am Berliner Taubstummeninstitut ausgerichtet.

Auch in der Begründung der Methode für die Gehörlosenbildung schien das Ministerium einen neuen Weg einschlagen zu wollen. Unbestritten blieb, dass der Unterricht für Gehörlose eine „gewisse Eigenthümlichkeit“ besäße. Gleichzeitig wurde die Verwandtschaft mit allen anderen in der Pädagogik üblichen „Lehr- und Behandlungsmethoden“ betont. Gehörlosenbildung sei Teil einer allgemeinen Ausbildung und die anzustrebende Methode müsse nur auf die besonderen Mängel des Schülers berechnet sein.⁹⁴¹ Vor der damit verbundenen Reduzierung des Taubstummenunterrichts auf seine Methode hatte der Leipziger Taubstummenlehrer Reich schon 1828 in seiner Abhandlung „Blicke auf die Taubstummenbildung“ gewarnt. Darin heißt es:

„Wo man aber nur das Wie? im Auge hat, ohne erst zu erforschen, Wem geholfen werden soll, wodurch doch allein erst das Wie? gefunden und bestimmt werden kann, da stehen, wie die Erfahrung bereits gelehrt hat, keine erfreulichen Resultate für die noch in ihrer ersten Entwicklungsperiode stehende Taubstummenbildung zu erwarten.“⁹⁴²

Reich spielte mit seiner Aussage auf die seit dem Disput zwischen Heinicke und de l'Epée bestehende Allmacht der Unterrichtsmethode an. Die Fokussierung auf die Methode sollte sich auch im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts nicht wesentlich ändern. Doch sie erhielt eine neue Dimension. Das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache im Unterricht wurde integriert in Fragen der inneren und äußeren Schulorganisation. Entgegen Grasers Forderung nach Auflösung der Taubstummeninstitute, entschied sich die oberste Schulbehörde zur Einrichtung von „Centralpunkten für die weitere Ausbildung und Entwicklung dieses besonderen Zweiges der Gesamtbildung“. Einen ebenso lautenden Vorschlag hatte es im Vorfeld bereits durch den Berliner

⁹⁴¹ Walther 1882, S. 186f.

⁹⁴² Reich 1828, S. 34.

Taubstummenlehrer Salomon Lachs gegeben. Außerdem sollten besonders geeignete Bewerber am Königlichen Taubstummeninstitut in Berlin ausgebildet werden. Im Anschluss an ihre Ausbildung an den Provinzial-Schullehrerseminaren und den angeschlossenen Übungsschulen sollten sie fähige Seminaristen in der Methode des Taubstummenunterrichts theoretisch wie praktisch zu unterweisen, damit diese später in ihren Kreisen und Wohnorten, Taubstumme unterrichten können. Das Ministeriums wies mit Nachdruck, an die Adresse der Seminardirektoren gerichtet, darauf hin, dieses geplante Vorhaben nicht als eine zusätzliche Last zu begreifen, sondern als eine „besondere Beschäftigung“. Dazu sollte eine angemessene Summe für die nächsten sechs Jahre bewilligt werden.

Die finanzielle Grundlage, um die o. g. Verfügung realisieren zu können, legte die Kabinettsordre vom 2. Juni 1828, in dem mit der Bewilligung von 18.000 Reichstaler, für insgesamt 6 Jahre, die Ausbildung von Taubstummenlehrern an den bestehenden Anstalten in Berlin, Königsberg (Ostpreußen) und Münster angeregt werden sollte. Das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten forderte in einer Anordnung vom 28. Juni 1828 die Direktoren der Taubstummeninstitute in Berlin, Königsberg und Münster auf, Bildungspläne für die auszubildenden Lehrer zu entwerfen und diese in zweijährigen Kursen für die preußischen Provinzen auszubilden.⁹⁴³ Im Anschluss an ihre dortige Ausbildung wurden die Taubstummenlehrer verpflichtet, die Methode des Taubstummenunterrichts in den Provinzialschullehrerseminarien weiter zu lehren. Die Absolventen der Berliner Taubstummenanstalt wurden von Provinzialschulrat Schulz in einer späteren Darstellung als „Eleven des Taubstummenunterrichts“ bezeichnet.⁹⁴⁴ Diese zusätzlich eingerichtete Ausbildung von Lehrern sollte den Taubstummenunterricht noch populärer machen und somit zur Verbreitung der Verallgemeinerungsidee Grasers beitragen. Außerdem erhofften sich die Bildungsverantwortlichen eine verbesserte Ausbildung der Volksschullehrer.

In der Retroperspektive kamen die Bildungshistoriker wie von Schneider und von Bremen in ihrer Abhandlung über das preußische Volksschulwesen zum Schluss, dass mit der Verfügung vom 14. Mai 1828 zweierlei Ziele erreicht worden waren: Erstens sei es gelungen, der Geheimniskrämerei der Lehrer ein Ende zu machen und zweitens habe der Taubstummenunterricht nun in die Hände von „begabten Volksschullehrern“ gelegt werden können, die als „Begründer der neuen deutschen Schule [...] auf dem nunmehr bezeichneten

⁹⁴³ Säget 1845, S. 7. Einer der ersten, in Berlin auf der Grundlage dieses Reskripts ausgebildeten Lehrer, war Friedrich Moritz Hill, der später am Weißenfelder Schullehrerseminar selbst Volksschullehrer zu Taubstummenlehrern ausbildete (Vgl. dazu Schumann 1940, S. 306)

⁹⁴⁴ Siehe Aufsatz von Otto Schulz in: Schulblatt für die Provinz Brandenburg, (1836) 3. Heft, S. 437-455 „Was hat der Preußische Staat für die Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts gethan, und was geschieht zu diesem Zweck in den Provinzen Sachsen und Brandenburg?“

sicheren Weg ausgebildet worden sind“.⁹⁴⁵

Nach den fehlgeschlagenen Verhandlungen versuchte nun das preußische Unterrichtsministerium im Jahre 1834 mit einem neuen Vorstoß die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts in der Provinz voranzutreiben. Besonders bedeutsam für die Durchsetzung war die vom Königlichen Konsistorium und Schulkollegium der Provinz Brandenburg erlassene Zirkularverfügung vom 31. Dezember 1834⁹⁴⁶, die sich an Superintendenten und Schulinspektoren der Provinz wandte. Darin hieß es, dass die Lehrer der Ortsschulen von den Geistlichen der Pfarrbezirke angewiesen werden sollten, den Unterricht der taubstummen Kinder in ihren Gemeinden zu übernehmen. Die dabei vorkommenden Schwierigkeiten sollten mit Hilfe der Schulvorstände und der Ortsobrigkeit auf geeignete Weise beseitigt werden. Um für diese Maßnahme die erforderlichen Veranlassungen treffen zu können, sei es notwendig, dass jeder Geistliche jährlich ein Verzeichnis über die in seinem Pfarrbezirk lebenden Taubstummen vom siebenten bis vollendeten sechzehnten Lebensjahr an die Superintendenten einzureichen.⁹⁴⁷

Ziel der Verfügung war, den Taubstummen, die keine Ausbildungsmöglichkeit am Berliner Taubstummeninstitut erhalten hatten, „diejenige Bildung angedeihen zu lassen, durch welche der Erfolg eines nochmaligen umfassenderen Unterrichts, oder, wenn sich dazu keine Gelegenheit finden sollte, wenigstens die Möglichkeit eines angemessenen Confirmandenunterrichts derselben und ihrer Aufnahme in die Gemeinschaft der christlichen Kirche gesichert wird“.⁹⁴⁸ Künftig werde die Teilnahme der Taubstummen an einem vorbereitenden Unterricht zur Bedingung der Aufnahme an das Taubstummeninstitut gemacht. Selbst, wenn keine Aussicht auf die Aufnahme bestünde, solle der Unterricht nach der Anleitung von Jäger und Riecke so lang wie möglich fortgesetzt werden.⁹⁴⁹ Die Aufgabe von Eltern und denjenigen Personen, „denen die Erziehung der Taubstummen anheim fällt“ sei es, die taubstummen Kinder „an Ordnung und geregelte Thätigkeit“ zu gewöhnen und „den Geist und das Gemüth dieser Unglücklichen zu bilden“.⁹⁵⁰

Der Hauptzweck der mit den Seminarien zu verbindenden Taubstummenanstalten sei, die künftigen Lehrer der Ortsschulen mit der Methode des Taubstummenunterrichts bekannt zu

⁹⁴⁵ Schneider/ von Bremen 1887, S. 613.

⁹⁴⁶ Zirkularverfügung des Königlichen Consistoriums und Schul-Kollegiums der Provinz Brandenburg vom 31. Dezember 1834, die Verbreitung des Taubstummenunterrichts betreffend“.

⁹⁴⁷ Ebenda, S. 5.

⁹⁴⁸ Ebd.

⁹⁴⁹ Ebd.

⁹⁵⁰ Ebenda, S. 1.

machen.⁹⁵¹ Zum Zeitpunkt dieses Erlasses wurde für die Lehrerbildung vom Konsistorium und Schulkollegium der Provinz Brandenburg immer noch der Plan verfolgt, Lehrerseminarien mit Taubstummenübungsschulen zu verbinden. Dieses Vorhaben wurde um 1840 zugunsten einer Ausbildung zu Taubstummenlehrern in sechswöchigen Kursen am Taubstummeninstitut aufgegeben. Neben der Definition der Taubstummheit enthielt die Verfügung methodische Hinweise zum Taubstummenunterricht, beispielsweise, dass die Mitteilung durch die Gebärde, die Schrift und das gesprochene Wort zu erfolgen habe, wobei die Gebärde nur dann aufgrund ihrer willkürlichen Zeichen verwendet werden könne, wenn sie nicht über „den Kreis sinnlicher Vorstellungen hinausgeht“. Ein zu weit hinausgehender und zu lange fortgesetzter Gebrauch der Gebärde würde nur die Entwicklung der Lautsprache hemmen. Folgende Schriften wurden u. a. für den Unterricht empfohlen: „Methoden-Buch zum Unterricht für Taubstumme“ von Michael Reitter... und „Die Kunst, Taubstumme nach einer neuen, auf Erfahrung gegründeten Methode gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen auf eine einfache Art zu unterrichten (...)“ von Arrowsmith sowie von Graser „Der durch Gesichts- und Tonsprache der Menschheit wieder gegebene Taubstumme“.⁹⁵²

Die erste Aufgabe des Taubstummenunterrichts sei es, dass der Taubstumme die Bestandteile des Wortes und die Beziehungen der Wörter zueinander mittels des Gesichts kennen lerne. Dazu würde er durch Übungen im Absehen und Nachbilden der Laute gelangen. Mit dem Unterricht im Sprechen würde auch der Unterricht im Lesen und Schreiben beginnen. Der „erste fachliche Unterricht“ beschränke sich wie bei den Vollsinnigen „auf das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmungen“.⁹⁵³

7.2.3 Die methodische Wende bei Graßhoff

Schon der Oberkonsistorialrat Nolte hatte in seinem Jahresbericht von 1813 angeführt, dass die Pantomime mehr für die Mitteilung von Begriffen als für den Gebrauch im „künftigen praktischen Leben“ geeignet sei.⁹⁵⁴ Die Uneinheitlichkeit der Gebärden und ihre Begrenzung auf eine kleine Sprachgemeinschaft galten als Hinderungsgrund, sie als universelle (Unterrichts-) Sprache anzuerkennen. Die Gebärdensprache zu vereinfachen, war zunächst erklärtes Ziel der hörenden Beobachter des Unterrichts, insbesondere der

⁹⁵¹ Ebenda.

⁹⁵² Ebenda, S. 2.

⁹⁵³ Ebenda, S. 3.

⁹⁵⁴ BLha Pr. Br. Rep. 34, Provinzialschulkollegium Berlin, Nr. 1305.

Unterrichtsbehörden, um mit ihr auch ein universelles Kontrollsystem, u. a. für den Lernerfolg und die Einschätzung von Bildungsfähigkeit zu haben.

Im Gegensatz dazu stand die Förderung der Gebärdensprache am Institut von gehörlosen Lehrern, wie Habermaß und Wilke. Allerdings stellte die Popularisierung der Gebärden außerhalb des Instituts immer noch ein großes Problem dar. Dies lag vor allem am Fehlen von wissenschaftlichen Abhandlungen und geeigneten Lehrbüchern. Im deutschsprachigen Raum erschienen die ersten wissenschaftlichen Publikationen zur Gebärdensprache erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts.⁹⁵⁵

Die Suche nach Lehrbüchern, die der reinen Vermittlung von einheitlichen Gebärden und einer gewissen Weiterentwicklung gedient hätten, verlief für die Berliner Institution erfolglos. Graßhoff war durch das Provinzialschulkollegium mehrfach aufgefordert worden, ein Lehrbuch, wenigstens zur Vermittlung von Begriffen zu erstellen. Im „Jahresbericht über die Berliner Taubstummen-Anstalt vom 25. Februar 1828“, für das Schuljahr 1827, bemängelte der Provinzialschulrat Schulz wiederholt, dass es an einem Lehrbuch fehle, in dem durch *eine geordnete Folge von Bildern, sinnlich erkennbare Gegenstände, wie Haus, Baum usw., sinnliche, aber nur mittelbar erkennbare Gegenstände wie Herr, ich, Kunst, Lehrer und Schüler, abstrakte Begriffe, wie z. B. Gattung und Art, das ganze und seine Teile, Ursache und Wirkung, die am häufigsten vorkommenden Adjektive und Verben*, „durch Bilder versinnlicht und die Bedeutung durch kurze Sätze erklärt würde“, um damit das Sprechen, Schreiben und Zeichnen durch Begriffsentwicklung zu fördern.⁹⁵⁶ Die Begriffsentwicklung durch Gebärden ist schon zu diesem Zeitpunkt nicht mehr offiziell vorgesehen, die Förderung eines Gebärdenlehrbuchs aussichtslos. Nicht zuletzt war das Publizieren von Lehrbüchern ein ökonomisches Problem und konnte häufig nur durch ein starkes Engagement des Publizierenden realisiert werden. Konnte er nicht auf Eigenmittel zurückgreifen, musste er sich der Unterstützung von übergeordneten Behörden und von privaten Spendern sicher sein. Das Kosten-Nutzen-Prinzip verhinderte von vornherein Publikationen, die nur für einen sehr begrenzten Adressatenkreis zum Einsatz kommen sollten, wie das z. B. bei einem Gebärdenlehrbuch der Fall gewesen wäre. Das erklärt vielleicht auch, warum die Lehrbücher und Bildertafeln von dem taubstummen Lehrer Carl Wilke (teilweise in Zusammenarbeit mit dem Lehrer Reimer entstanden) erst gefördert wurden, als durch die Idee der Verallgemeinerung, der Taubstummenunterricht mit der Volksschule verbunden werden sollte. Der Einsatz dieser Bücher war dann an den

⁹⁵⁵ Schumann 1940, S. 350ff.

⁹⁵⁶ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311.

Taubstummeninstituten, für die Sprachausbildung, ebenso wie an den örtlichen Volksschulen, und hier nicht nur für die taubstummen Kinder, im Muttersprachunterricht vorgesehen.⁹⁵⁷

In dem Lehrplan von 1810 war die Gebärdensprache, bezeichnet als „Pantomime“ sogar festgeschriebener Unterrichtsgegenstand. Bei den Lehrern Eschke und Habermaß wurden im Unterricht der „Pantomime“ häufig nur die Gebärden der Taubstummen genutzt und entwickelt. Unter Graßhoff löste schon in der Zeit bis zur Anweisung des Lehrplans von 1829 das Fingeralphabet nach und nach die „natürliche“ Gebärdensprache ab. Welche Gründe hatte die Veränderung des methodischen Verfahrens und wie wirkte diese sich nachfolgend auf die Stellung der Gebärdensprache im Unterricht aus? Nach dem Tod von Habermaß hatte der Taubstummenlehrer Salomon Lachs an Einfluss gewonnen. Dieser legte in seiner Unterrichtstätigkeit mehr Wert auf die Vermittlung der Lautsprache. Lachs hatte im Jahre 1827 mehrfach gegenüber dem Provinzialschulkollegium die Forderung nach der Erneuerung des Lehrplans und nach einem einheitlichen Vorgehen im Unterricht geäußert.⁹⁵⁸ Unter seiner Regie war jener Lehrplan von 1829 entstanden, den das Provinzialschulkollegium dem Berliner Taubstummeninstitut angewiesen hatte. Je länger Lachs am Institut weilte, desto öfter hegte er Zweifel an der Erfolgsaussicht des methodischen Verfahrens von Graßhoff. Dieser war aber nicht bereit, trotz einberufener Lehrerkonferenzen seine Methode einer Prüfung zu unterwerfen, und trat im Alleingang den Beweis der Richtigkeit seines Vorgehens an.⁹⁵⁹

Graßhoff, der vom Friedrich-Wilhelm-Gymnasium an das Taubstummeninstitut durch die Heirat mit Eschkes Tochter gewechselt hatte, war ohne Gebärdensprachkenntnisse dorthin gekommen. Vermutlich suchte er daher nach einem Verfahren, um möglichst bequem und schnell zum Unterrichtserfolg zu gelangen. Nachdem sich das Verhältnis zur preußischen Regierung (Department für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern) deutlich verschlechtert hatte, geriet Graßhoff immer mehr unter Druck.

⁹⁵⁷ Vgl. Thissen 2010, S. 111 über die Rolle der Bildertafeln von Wilke bei der Etablierung des so genannten ‚naturgemäßen‘ Sprachunterricht durch Provinzialschulrat Schulz.

⁹⁵⁸ Aufgrund der stetig wachsenden Schülerzahlen, denen nur drei festangestellte Lehrer und drei Kandidaten gegenüber standen, hatte sich das von Eschke in dem „Plan der Studien“ von 1810 aufgestellte Pensum als unrealistisch erwiesen. Außerdem fehlte eine Abstimmung in den Unterrichtsinhalten und eine Klassenstruktur, die ein planmäßiges Vorgehen möglich machte. Es fehlten Unterrichtsmittel, wie Lehrbücher, Veranschaulichungsmittel etc..

⁹⁵⁹ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1310. Erwiderung des Kandidaten Lachs an das Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg vom 26. Januar 1827 auf die von Graßhoff erhobenen Vorwürfe in der Beurteilung.

Die Behörde hatte, wie bereits in Kapitel 6 ausführlich dargestellt, gegen seinen Willen die Ausbildung von Taubstummlehrern aus der Provinz Brandenburg am Berliner Taubstumminstitut angeordnet. Graßhoff hatte dabei nicht einmal Einfluss auf die Auswahl der Kandidaten.⁹⁶⁰ Mit den meisten von ihnen geriet er in Konflikte, wie z. B. mit Weidner, Neumann und Lachs. Das hatte wiederum Auswirkungen auf sein Ansehen und das des Instituts. Auch die Weiterentwicklung des Unterrichtszweiges begann zu stagnieren.

Die Lehrer hatten mehrmals, auch gegenüber dem Provinzialschulkollegium, ihrer Forderung nach der Erneuerung des Lehrplans und nach einem einheitlichen Vorgehen im Unterricht Nachdruck verliehen.⁹⁶¹ Je länger sie am Institut weilten, desto öfter hegten sie Zweifel an der Eignung des methodischen Verfahrens von Graßhoff. Dieser hatte sich ein sehr rationelles Verfahren überlegt. Die Lautsprache sollte in den höheren Klassen und dort nur ausgewählten Schülern gelehrt werden. Die Gebärden vereinfachte er so weit, bis sie nur noch ein Ergänzungsmittel darstellten⁹⁶² und entwickelte ein so genanntes „Stabensystem“ (Hand- bzw. Fingeralphabet), mit dessen Hilfe er in die Schriftsprache übersetzte.⁹⁶³ Dieses Verfahren schien zunächst recht erfolgreich zu sein, wie dies aus dem im Jahre 1813 verfassten Jahresbericht Noltes hervorgeht. Darin heißt es, dass die Zöglinge der ersten Klasse sich in dem Maße auszeichnen würden, „daß sie auch abstrakte Ideen enthaltene Sätze, nachdem sie ihnen durch die Pantomime angedeutet werden, sofort und in der Regel höchst sprachrichtig auch, wie dies eine natürliche Folge der Pantomime ist, mit welcher sie die Begriffe auffassten, gewöhnlich untereinander selbst bis auf die Anordnung der kleinsten Redeteile übereinstimmend, aufzuschreiben im Stande sind“. ⁹⁶⁴ Der Begriff „Pantomime“

⁹⁶⁰ Das Institut fiel ab 1810 in die administrative Zuständigkeit des Departments für Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern und war nachfolgend dem Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten untergeordnet. Die Realisierung und Kontrolle ihrer Anweisungen erfolgte durch die Geistliche und Schuldeputation der Königlichen Regierung in Potsdam, zunächst allein durch das Oberkonsistorium, namentlich durch den Oberkonsistorialrat Nolte (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1304, 1305 div.), nachfolgend durch das Schulkollegium der Provinz Brandenburg, hier durch den Provinzialschulrat Otto Schulz.

⁹⁶¹ Aufgrund der stetig wachsenden Schülerzahlen (60 bis 70 Schüler im Jahre 1836), denen nur drei festangestellte Lehrer und drei Lehrerkandidaten gegenüber standen, hatte sich das von Eschke in dem Lehrplan von 1810 aufgestellte Pensum als unrealistisch erwiesen. Außerdem fehlte eine Abstimmung in den Unterrichtsinhalten und eine Klassenstruktur, die ein planmäßiges Vorgehen möglich machte, sowie Unterrichtsmittel, wie Lehrbücher, Veranschaulichungsmittel etc.

⁹⁶² Graßhoff hatte abwechselnd mit dem Lehrer Habermaß den Sprechunterricht geleitet und konnte demzufolge auch auf die Gebärden von Habermaß zurückgreifen. Ansonsten unterrichtete Habermaß Arithmetik und Rechnen. Er hatte auf die Entwicklung von Gebärden nur in diesen beiden Fächern Einfluss nehmen können, sofern dies mit den Vorstellungen Graßhoffs übereinstimmte. (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1310 „Erwiderung des Kandidaten Lachs an das Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg vom 26. Januar 1827 auf die von Graßhoff erhobenen Vorwürfe in der Beurteilung“).

⁹⁶³ Schumann 1940, S. 189ff., Graßhoff kopierte ein Verfahren, das bereits von Joseph Stork in Wien angewendet worden war. Schon Stork wurde eine Überfrachtung des Unterrichts mit wissenschaftlichen Begriffen vorgeworfen und der Erfolg seiner Methode bezweifelt.

⁹⁶⁴ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305/unpaginiert.

wurde in dieser Zeit sehr unpräzise verwendet, schloss „natürliche Gebärden“ ebenso wie das Fingeralphabet ein. Eine Unterscheidung war von beiden Kommunikationsformen durch Außenstehende kaum möglich.

Obwohl Habermaß natürliche Gebärden und das Fingeralphabet zur Begriffsmitteilung benutzte und Graßhoff dagegen fast ausschließlich mit dem Fingeralphabet in die Schriftsprache übersetzte, bemerkten die Beobachter des Unterrichts oft keinen Unterschied. Dagegen fiel es denen, die sich professionell mit der Gehörlosenbildung befassten, nicht schwer, die feinen Unterschiede in der „Pantomime“ zu erkennen und hinter den „Dressurakt“ zu kommen, der ihnen vorgeführt wurde.⁹⁶⁵

Die Vertreter der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts nahmen diese Unterrichtsmethode das zu einem späteren Zeitpunkt zum Anlass für ihre Forderung, den Unterricht von diesen „technischen Kunststücken“ zu befreien und in dem Zusammenhang gänzlich auf die „pantomimische Sprache der Taubstummen“ zu verzichten.⁹⁶⁶ Der erste Schritt dazu war die Anpassung der Gebärdensprache an die Lautsprache. Mit dieser Vereinfachung der Gebärden waren jedoch Gefahren verbunden. Zum einen führte sie zu einer reinen Mechanisierung der Sprachentwicklung. Dies äußerte sich z. B. darin, dass die Schüler die ihnen daktylierten Begriffe nur noch schriftsprachlich wiedergaben, ohne die Bedeutung der Wörter überhaupt zu erfassen. So ließ z. B. Graßhoff in jedem Unterrichtsfach Hefte anfertigen, die zum Schluss eine Art „Enzyklopädie für Taubstumme“ ergeben sollten.⁹⁶⁷ Es handelte sich hierbei um die für den Katechismus übliche Vorgehensweise in der Frage-Antwort-Form.⁹⁶⁸ Die Fragen zur Sprache und Gebärdensprache werden an dieser Stelle auszugsweise vorgestellt:

„Was ist die deutsche Sprache? – Die deutsche Sprachregellehre ist eine Wissenschaft, welche uns die Regeln lehrt, wie wir die deutsche Tonsprache schreiben und sprechen sollen...Wie muß man die deutsche Gebärdensprache sprechen? – Man muß die deutsche Geberdensprache natürlich und deutlich sprechen...Womit kann und muß man die Geberdensprache sprechen? – Man kann und muß die Geberdensprache mit den Mienen und mit allen Theilen des Leibes sprechen...Welche Wesen auf dieser Erde können sprechen lernen? – Die Menschen können sprechen lernen. Zu welchen Wesen gehören die Taubstummen? – Die Taubstummen gehören zu den Menschen. Können also die

⁹⁶⁵ Hauer 1836, S. 256.

⁹⁶⁶ Stephani 1815, S. 3f.

⁹⁶⁷ (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305/unpaginiert „Jahresbericht des Oberkonsistorialrats Nolte vom 12. Juni 1812“) (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1312/ unpaginiert)

⁹⁶⁸ Ebenda.

Taubstummen auch laut und deutlich sprechen lernen? – Ja, die Taubstummen können laut und deutlich sprechen lernen...Giebt es mehrere Gebärdensprachen? – Nein, es giebt nur eine Gebärdensprache. Welche Tonsprache müssen die deutschen Taubstummen lernen? – Die deutschen Taubstummen müssen die deutsche Tonsprache lernen. Warum? – Um mit den hörenden Deutschen sprechen zu können [...].⁹⁶⁹

Graßhoffs verwendete in seinem Unterricht die katechisierende Methode und eine verwirrende Mischung von Handzeichen, Gebärden und Deutungen (in die Luft geschriebene Zeichen), was von den Schulinspektoren und den Lehrern des Instituts immer wieder beklagt worden war.⁹⁷⁰ (Vgl. dazu auch die Kritik Heinrich Bauers in Kap. 6.2) Besonders der Taubstummenlehrer Salomon Lachs kritisierte bei jeder Gelegenheit sein Verfahren, was immer wieder auch die Schulbehörden auf den Plan rief.

7.3 Die Zurückdrängung der Gebärdensprache

In dem durch das Provinzialschulkollegium durchgesetzten Lehrplan von 1829⁹⁷¹ sind die ersten Vorschläge zu finden, die Willkürlichkeit der Gebärden durch ein Regelsystem einzuschränken. Darin heißt es, dass es zwar den Lehrern überlassen bliebe, die Gebärdensprache in eine nähere Beziehung zur Wortsprache zu setzen, aber unter ihnen müsse es eine Verständigung über die zu befolgenden Grundsätze bei der Wahl der Zeichen geben. Zugegebenermaßen käme eine völlige Entbehrung der „willkürlichen Zeichen“(i. S. von ‘eigenständig’; Anm. S. W.), nicht in Frage. Doch es sollte nach Möglichkeit „dahin gestrebt werden, dass die Gebärdensprache eine natürliche d. i. eine durch die Sache selbst vorgeschriebene Bezeichnung der Gegenstände“ werde und „deshalb auch für Fremde leicht verständlich“ sei.⁹⁷² Dieser Lehrplan war erstmalig nicht von dem Direktor des Instituts angefertigt worden, sondern wurde durch das Schulkollegium der Provinz Brandenburg, dem das Taubstummeninstitut behördlich unterstand, nach einem Entwurf des Institutslehrers Salomon Lachs, angewiesen. Graßhoff wurde mehrfach zur Anfertigung des Plans

⁹⁶⁹ (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305/unpaginiert „Jahresbericht des Oberkonsistorialrats Nolte vom 12. Juni 1812“) Ein weiteres Beispiel dafür geben die Auszüge aus der: „Sprachregellehre für H. J. W. von Goszicki, Berlin, den 1. October 1835. In der ersten Klasse. Donnerstag. Beim Herrn Director Graßhoff.

⁹⁷⁰ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1305/unpaginiert „Jahresbericht des Oberkonsistorialrats Nolte vom 12. Juni 1812“, ebd.

⁹⁷¹ (BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/unpaginiert, div. Vorgänge dazu)

⁹⁷² Sägert 1845, S. 45f.

aufgefordert, war dem jedoch nicht nachgekommen.⁹⁷³ Vorangegangen war die Kritik des Provinzialschulrats Schulz am Umfang des Einsatzes der Gebärdensprache. Er stellte fest, dass Sie mehr in der Anstalt geübt werden würde, „als mit der Absicht, die Wortsprache zum Mittel der Verstandesbildung zu machen, vereinbar ist“.⁹⁷⁴ In dem Lehrplan von 1829 heißt es, dass die Anstalt dann ihre Aufgabe gelöst habe, wenn „der Taubstumme fähig ist, vermittelst des Wortes sich mit der hörenden Welt zu verständigen und weitere Belehrungen zu empfangen“.⁹⁷⁵

In dieser Forderung findet sich die zu der Zeit dominierende Sprachtheorie Humboldts wieder, mit dem Prinzip der „Articulation“ als Grundlage.⁹⁷⁶ Obwohl es in den Quellen keine Hinweise auf eine Rezeption der Sprachtheorie Humboldts durch den Provinzialschulrat gibt, entspricht seine Forderung absolut dem sprachwissenschaftlichen Zeitgeist. Im Übergang zur Moderne haben die Diskurse zwischen Pädagogen und Sprachphilosophen immer weiter abgenommen. Die Ursachen dafür lagen zum einen in der immer weiteren Entfernung der Pädagogen von philosophischen resp. sprachphilosophischen Debatten, bedingt durch die neue Arbeitsteilung von Pädagogen und Philosophen. Die Taubstummenlehrer widmeten sich verstärkt ihrem methodisch-didaktischen ‚Tagesgeschäft‘ und eine wissenschaftliche Debatte, die pädagogisch wie sprachphilosophisch durch die Akteure geprägt war, fand keine Neuauflage. Zum anderen schienen für die Sprachphilosophen die Taubstummeninstitute ihre wissenschaftliche Attraktivität verloren zu haben. Gehörlose und ihre Sprache hatten scheinbar ihre Modellfunktion für sprachtheoretische Annahmen erfüllt. Die Institute waren nicht mehr elitäre Einrichtungen, die mit öffentlichen Aufführungen das Erstaunen der Zuschauer hervorriefen, sondern Massenbildungsanstalten unter bildungspolitischen und ökonomischen Zwängen mit festen curricularen Vorgaben.

Die sprachwissenschaftliche Basis der Bildungsidee rückte in den Hintergrund. Weder Graser noch nachfolgende Vertreter, die nur das Erlangen der Lautsprachkompetenz für die vollkommene Ausbildung halten, erwähnen in ihren Abhandlungen auch nur einen Vertreter zeitgenössischer Sprachwissenschaft. Dabei hatte ihnen einer der bedeutendsten Sprachwissenschaftler die Vorlage dazu geliefert. Es handelt sich um die wissenschaftlichen Theoreme des Wilhelm von Humboldt zur „Articulation“ und „Reflexion“ der Sprache.⁹⁷⁷ Ausgangspunkt bildet bei Humboldt seine Kritik an den begrenzten Auffassungen der

⁹⁷³ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/unpaginiert „Jahresbericht über die Berliner Taubstummen-Anstalt vom 25. Februar 1828“.

⁹⁷⁴ Ebenda.

⁹⁷⁵ Säget 1845, S. 44.

⁹⁷⁶ Humboldt 1998/1836, S. 191. (Über den Bau der Sprachen)

⁹⁷⁷ Ebenda.

Sprache als einem bloßen Mittel der Kommunikation. In seinem Werk „Über den Dualis“ (1827) heißt es dazu:

„Den nachtheiligsten Einfluss auf die interessante Behandlung jenes Sprachstudiums hat die beschränkte Vorstellung ausgeübt, dass die Sprache durch Convention entstanden, und das Wort nichts als Zeichen einer unabhängig von ihm vorhandenen Sache, oder eines eben solchen Begriffs ist.“⁹⁷⁸

Statt Sprache als ein Werkzeug zu begreifen und sie damit auf ihre konventionellen Zeichen zu reduzieren, sollte sie nach Humboldt als „Organ“ betrachtet werden. Anders als in der Zeit der Aufklärung, in der Sprache auf der Suche nach ihrem Ursprung als „Bedürfnis gegenseitiger Hilfsleistung“ gekennzeichnet wurde“, sollte sie nun dem Bedürfnis sozialer Kommunikation dienen.⁹⁷⁹ Allein für die Bedürfnisbefriedigung seien die unartikulierten Laute ausreichend gewesen.

Humboldt sah Sprache vor allem in ihrer Bedeutung als einem „bildende[n] Organ des Gedanken“. ⁹⁸⁰ Sprache ist für Humboldt allgemeines Menschengut und ein Beweis dafür, dass Menschen eine gemeinsame Natur besäßen aus der sich ein allgemeiner Typus des Menschen bestimmen ließe. ⁹⁸¹ Allerdings bezog Humboldt diese Aussage allein auf die Menschen, die Sprache auch akustisch wahrnehmen würden:

„Was für mich am überzeugendsten für die Einheit der menschlichen Natur in der Verschiedenheit der Individuen spricht, ist [...]: dass auch das Verstehen ganz auf der inneren Selbstthätigkeit beruht, und das Sprechen mit einander nur ein gegenseitigen Wecken des Vermögens des Hörenden ist.“⁹⁸²

In der philosophiegeschichtlichen Tradition von der Antike bis Kant bediente sich Humboldt auch wieder des Analogiebegriffes. Die Analogiebildung wurde von ihm als erste Erkenntnisleistung des Menschen betrachtet, die es ihm möglich macht, „in der Welt eine Struktur von Ähnlichkeiten zu erkennen“. ⁹⁸³ Humboldts erkenntnistheoretische Positionen

⁹⁷⁸ Humboldt 1998/1806, S. 167. (Latium und Hellas oder Betrachtungen über das klassische Alterthum)

⁹⁷⁹ Ebenda, S. 151

⁹⁸⁰ Humboldt 1998/1798, S. 180. HD

⁹⁸¹ Vgl. Schneider 1995, S. 79.

⁹⁸² Humboldt Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus (1827-29); VI, 176; ähnlich V 384; VII, 57 zit. Schneider 1995, S. 79.

⁹⁸³ Ebenda, S. 196.

korrespondieren mit seinen Vorstellungen zu einem Analogieprinzip der Sprache. Wenn Humboldt „Sprache als „Complement des Denkens“ (V, 455) auffasst und ihre Aufgabe in der Repräsentation der Strukturierung der Welt versteht, dann muss sich umgekehrt diese „erkenntnisbegründende Bedeutung der Analogie auch sprachlich zeigen.“⁹⁸⁴

In Folge der am 21. Januar 1829 durch Provinzialschulrat Schulz abgenommenen Prüfungen, bei denen er bemängelte, dass immer noch nicht genug für die Entwicklung der Lautsprache getan werde, forderte er als erstes, ein geeignetes Lesebuch für die Anstalt zu schaffen und dafür müsse der „Gang des Sprachunterrichts genau feststehen“.⁹⁸⁵ Gefordert wurde eine einfache Gebärdensprache, die von allen Hörenden verstanden wird. Fazit: Anpassung der Gebärdensprache an die Lautsprache und zwar so weit, dass sie zwar noch zur Begriffsvermittlung nützlich blieb, aber zugunsten der Lautsprache mehr und mehr ihre Funktion als Unterrichtsgegenstand aufgab, wie im Lehrplan von 1829 fixiert:

„Der Gebrauch der Gebärde muß daher auf den höheren Stufen des Unterrichts immer mehr eingeschränkt werden, und zuletzt nur noch in den Fällen eintreten, wo eine Verständigung durch das Wort nicht gelingen will [...]“⁹⁸⁶

Eine entsprechende Differenzierung nach Begabungen erachtete bereits der Provinzialschulrat Schulz in seinem Bericht von 1829 als notwendig und schlug vor, die Klassenaufteilung zu ändern und die Einteilung nach den „Fortschritten“ der Schüler erfolgen zu lassen.⁹⁸⁷ Diesen Vorschlag griff Hill 1872 erneut auf und forderte, die Einrichtung von Provinzialtaubstummenanstalten, die ihre Klassen nach den Begabungen der Schüler bilden würden. Die sogenannten Begabtenklassen wurden im Übergang zum 20. Jahrhundert an den Taubstummenanstalten Realität. Aus den sogenannten A-Kursen für schwerhörige Schüler gingen um 1900 die ersten Schwerhörigenschulen hervor.

Im Lehrplan von 1840 verlor die Gebärdensprache offiziell ihren Status als Unterrichtsgegenstand, blieb jedoch inoffiziell weiterhin Unterrichtssprache. So konstatierte Kruse in seinen „Reisenotizen“ 1853, dass er in keiner Institution die Verdrängung der Zeichensprache⁹⁸⁸ zugunsten der Artikulation beobachtet habe, auch wenn sie von nun an

⁹⁸⁴ Ebenda, S. 197.

⁹⁸⁵ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/ unpaginiert „Bericht des Provinzialschulrats Schulz über die im Taubstummen-Institut abgenommenen Prüfungen vom 21. Januar 1829“.

⁹⁸⁶ Säget 1845, S. 44ff.

⁹⁸⁷ BLha Pr. Br. Rep. 34, Nr. 1311/ unpaginiert „Bericht des Provinzialschulrats Schulz über die im Taubstummen-Institut abgenommenen Prüfungen vom 21. Januar 1829“.

⁹⁸⁸ Kruse 1853, S. 418. Aus dem Kontext geht hervor, dass Kruse dieses Mal mit dem Begriff Zeichensprache die Gebärdensprache meint, obwohl er ihn sonst für die Bezeichnung des Fingeralphabets verwendete. Die „Reisenotizen“ sind ein Anhang seiner Publikation „Über

nur noch als Unterrichtsmittel im Elementarunterricht vorgesehen war.

7.4 Die Auswirkungen der Stiehlschen Regulative 1854 auf die Taubstummensbildung

Auf dem Weg zur Vereinheitlichung des preußischen Volksschulwesens stellen die nach Ferdinand Stiehl benannten Preußischen Regulative von 1854 einen entscheidenden Meilenstein dar, auch mit entsprechenden Auswirkungen auf die Gehörlosenbildung, die an dieser Stelle thematisiert werden sollen. Erstmalig wurden in der Geschichte der preußischen Volksschule einheitliche Inhalte und Lernziele formuliert. Gleichzeitig entstand mit der Festschreibung der Volksschule auf ein traditionelles und religiös motiviertes Konzept aber auch ein Bildungsbegrenzungsprogramm. Dort heißt es u. a.:

„Für die Elementarschulen wird es weiterhin weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände so wie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie sie in ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend begründet ist.“⁹⁸⁹

Den Ausgangspunkt der Regulative bildeten jedoch nicht die schulischen Curricula, sondern die Ausgestaltung der Lehrerbildung und die Vorbildung für die Schullehrerseminare. Für Kemnitz (2005) waren die Lehrer „potenzielle Garanten“ für die Umsetzung des schulerzieherischen Programms.⁹⁹⁰ Die bis dahin bestehenden Schullehrerseminare hatten die Ausbildungsinhalte weitestgehend selbst bestimmt. Mit dem ersten Regulativ für den „Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie“ wurde der Grundstein für eine normierte Lehrerbildung gelegt, zeitlich auf drei Jahre begrenzt und fachlich beschränkt auf „ein notwendige[s] und ausreichende[s] Maß“.⁹⁹¹

Eine „wissenschaftliche Behandlung von Disciplinen, [...]“ galt für Elementarlehrer als nicht unbedingt erforderlich, die Vermittlung „weite[r] Kreise des Wissens“ und eine „vielseitige allgemeinere Bildung“⁹⁹² wurden durch die Regulative für obsolet erklärt, weil dies nicht zu den Aufgaben der Lehrerbildung gehören würde.⁹⁹³ Dagegen stand im Mittelpunkt der

Taubstumme...“.

⁹⁸⁹ Hill 1856, S. 138, zit. Stiehl 1854, S. 64f.

⁹⁹⁰ Kemnitz 2005, S. 13, zit. Stiehl 1854, S. 5.

⁹⁹¹ Ebenda.

⁹⁹² Ebenda, zit. Stiehl, S. 5f.

⁹⁹³ Ebenda.

Ausbildung die theoretische und praktische Befähigung der angehenden Pädagogen zum „einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und in der Naturkunde“. ⁹⁹⁴ Ausgeschlossen wurden wissenschaftliche Themen der Pädagogik, Anthropologie und Psychologie. Das Studium klassischer Literatur wurde ersetzt durch so genannte Volkslesebücher. Selbst das mathematische Wissen der künftigen Lehrer erhielt eine Eingrenzung auf die Grundrechenarten im Zahlenbereich bis 100 und nur ausnahmsweise durften Verhältnisrechnung, Rechnen mit Dezimalzahlen für den Eigengebrauch erlernt werden. ⁹⁹⁵

Auch in der Taubstummeneinrichtung werden die Regulative thematisiert, wie z. B. im „Organ der Taubstummeneinrichtungen und Blindenanstalten“ des Jahrgangs 1856, vom Leiter des Weißenfelser Lehrerseminars und Taubstummeneinrichtungslehrer Moritz Hill, der feststellte:

„Die bedeutendste Erscheinung der Gegenwart auf dem Gebiete des Elementarschulwesens sind die ‚drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-Unterrichts‘.“ ⁹⁹⁶

Die Auswirkungen zeigten sich gleichermaßen in der schulischen Praxis und in den Ausbildungsinhalten der Lehrerbildungsseminare, denen seit den Verallgemeinerungsbestrebungen nun auch Übungsschulen für die Ausbildung von Taubstummeneinrichtungslehrern angeschlossen waren. Obwohl das Regulativ vom 3. Oktober 1854 für die Taubstummeneinrichtung keine bindende Verordnung darstellen würde, empfahl Hill den Taubstummeneinrichtungslehrern, sich daran zu orientieren. ⁹⁹⁷ In der von ihm angestoßenen Debatte im „Organ der Taubstummeneinrichtungen und Blindenanstalten“ nahm er als erster eine Bestandsaufnahme der Taubstummeneinrichtung vor. Darin ging es ihm um eine eindeutige Zuordnung der Gehörlosenbildung zu den Volksschulen. Taubstummeneinrichtungsanstalten seien weder „Industrie-, noch Heil-, sondern Schulbildungsanstalten“. ⁹⁹⁸ Die Hauptaufgabe des Unterrichts sei die Erziehung und der Unterricht und nur nebenher dürften „industrielle Zwecke und die Heilung der Taubheit und andere(r) Gebrechen“ verfolgt werden. ⁹⁹⁹ Mit dieser institutionellen Verortung versuchte Hill den Emanzipationsbestrebungen der zentralen Taubstummeneinrichtungen entgegen zu wirken. Die Begründung für die volkschulorientierte Gehörlosen-

⁹⁹⁴ Ebenda.

⁹⁹⁵ Ebenda, S. 38f.

⁹⁹⁶ Hill 1856, S. 36.

⁹⁹⁷ Ebenda.

⁹⁹⁸ Ebenda.

⁹⁹⁹ Ebenda.

bildung leitete Hill aus der Provenienz der Klientel ab, die „meistens aus den niedrigsten Ständen sind“ und „größtenteils unter sehr ungünstigen Bedingungen aufwachsen“ und auch „ihrem Wesen nach“ den „niederen Schichten des Volkes“ angehören.¹⁰⁰⁰ Daraus folgerte Hill zum einen ihre Erziehungsbedürftigkeit, andererseits plädierte er für eine Bildungsbegrenzung, da Gehörlose aufgrund ihrer Herkunft nur einen Anspruch auf „gemeine Kenntnisse“ haben würden.

„Jedermann weiß, dass sie an Bildsamkeit den Vollsinnigen wenigstens im Allgemeinen bedeutend nachstehen.“¹⁰⁰¹

In Hills Plädoyer für eine standesgemäße Erziehung ist eine eindeutige Abkehr von der Annahme der universellen Bildbarkeit zu erkennen, wie sie noch im 18. Jahrhundert vertreten wurde.

Abschließend erläutert er in einer 15 Punkte umfassenden Argumentation die Vorteile von „bloßen Schulen“ gegenüber „großen Pensionsanstalten“.¹⁰⁰² Die Bildung in „bloßen Schulen“ sei lebensnaher, praktischer und die Schüler hätten einen größeren Austausch mit anderen Menschen in ihrem Lebensumfeld. Taubstummeninstitute seien in ihrer Abgeschlossenheit nachteilig für sie, da „sie eine Schranke mehr für ihre geistige Isolierung“ seien.¹⁰⁰³ Als wichtiges Argument führte Hill auch die mögliche Kostenersparnis der „bloßen Schulen“ gegenüber den Instituten an. Nicht zu unterschätzen sei die Schwierigkeit, geeignete Lehrer als Institutsvorsteher zu finden, da „bei jungen, strebsamen Lehrern nur ausnahmsweise“ solche vorkämen.¹⁰⁰⁴ Schließlich schwingen in seiner Argumentation sogar noch nationalistische Töne mit. Er macht deutlich, dass sich die „deutsche Schule“ im Unterschied zur französischen, „wenigstens in ihrer Theorie, die Befähigung für das praktische Leben“ zur Aufgabe gestellt habe.¹⁰⁰⁵

In einer Fußnote vermerkt der Redakteur der Zeitschrift, dass er Hill grundsätzlich zustimme, jedoch gerade die Frage der Pflegeeltern noch eine Reihe von Problemen von der Unterbringung der Kinder bis zur Bezahlung mit sich bringe.¹⁰⁰⁶ Deshalb sei wichtig, keine

¹⁰⁰⁰ Ebenda.

¹⁰⁰¹ Ebenda.

¹⁰⁰² Hill 1856, S. 142.

¹⁰⁰³ Ebenda.

¹⁰⁰⁴ Ebenda.

¹⁰⁰⁵ Ebenda, S. 143.

¹⁰⁰⁶ Ebenda.

„kasernenartige[n] Anstalten“ entstehen zu lassen.¹⁰⁰⁷

Ein positives Argument führt Hill zumindestens noch für die Taubstummenanstalten an und zwar hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für „gewisse wissenschaftliche Zwecke“. Doch im selben Moment verweist er auf die eigentliche Aufgabe der Schule, nämlich dem Bildungszweck verpflichtet zu sein.¹⁰⁰⁸ Grundsätzlich auszuschließen sei für ihn die Errichtung von Taubstummenschulen in ländlichen Gegenden, da „der Anschauungskreis auf dem Lande ein zu einseitiger“ sei.¹⁰⁰⁹ Für eine „wahre Grausamkeit“ hielt Hill die Verbindung von Taubstummen- und Blindenanstalten.¹⁰¹⁰ Auch der Anschluss eines Waisenhauses könne für die Schüler nur nachteilig sein. Nur die Verbindung mit einer Taubstummenschule mit einem Schullehrerseminar sei sinnvoll.¹⁰¹¹ Hier war Hill ganz auf der Argumentationslinie der Verallgemeinerungsbewegung, zu dessen stärksten Vertretern er gehörte.

7.5 Nationalerziehungsprogramme vs. Mehrsprachigkeit

Was bereits eben bei Hill in der Argumentation anklang, ist im 19. Jahrhundert europäische Normalität: der Nationalismus. Er steht in einem besonderen Bezug zur Sprache, insbesondere zur Gebärdensprache. Auf der Suche nach „kollektiver Identität“ ist Europa „eine Welt der Nationalismen, derer, die eine Gestalt der Nation noch suchen und derer, die sie gefunden haben“.¹⁰¹² Besonders verschärft trat er im letzten Drittel des Jahrhunderts auf und zeigte sich in den verschiedenen Staaten auch in unterschiedlicher Ausprägung. So war der deutsche Nationalismus anders als in Frankreich oder der Schweiz kein Staatsnationalismus, sondern ein Kultur- und Sprachnationalismus. Die deutsche Nationalbewegung berief sich auf die gemeinsame Herkunft und Geschichte, auf gemeinsame Kultur und Sprache. Deren Streben nach einem Einheitsstaat mündete schließlich in der Gründung des Deutschen Reiches 1871.¹⁰¹³ Hansen (1991) definiert den Nationalstaat als „Staat mit rechtlich definiertem Territorium und rechtlich fixierten Einwohnern (Staatsbürger), die sich der Gruppe Nation zugehörig fühlen und/oder dazu gerechnet werden. Die Entstehung und Entwicklung von Nationalsprachen steht also in engem Zusammenhang mit der Herausbildung von derartigen modernen Nationalstaaten.“¹⁰¹⁴ Diese häufig parallel

¹⁰⁰⁷ Ebenda.

¹⁰⁰⁸ Ebenda, S. 142f.

¹⁰⁰⁹ Ebenda, S. 144.

¹⁰¹⁰ Ebenda.

¹⁰¹¹ Ebenda.

¹⁰¹² Nipperdey 1998, S. 250.

¹⁰¹³ Vgl. ebenda, S. 252.

¹⁰¹⁴ Hansen 1991, S. 5.

verlaufenden Prozesse haben nach Kremnitz (1991) zu einer „komplexen Dialektik der Ein- und Ausgliederung sprachlich und kulturell verschiedener Gruppen geführt; ohne ‚Nationalsprachen‘ gäbe es [...] keine sprachlichen Minderheiten“.¹⁰¹⁵

Im heutigen Selbstverständnis werden Nationalsprachen im weiteren Sinn als die Gesamtmenge aller regionalen, sozialen und funktionalen, gesprochenen und geschriebenen Varianten einer historisch-politisch definierten Sprachgemeinschaft (wie z. B. Dialekte, Soziolekte, funktionale Sprachvarianten) verstanden.¹⁰¹⁶ National- und Minderheitensprachen sowie weitere Sprachen, die sich ebenfalls historisch aus dem Sprachgebrauch einer Ethnie entwickelt haben, werden verallgemeinernd unter dem Begriff Ethnosprachen zusammengefasst.¹⁰¹⁷

Auch wenn es bei Gehörlosen noch kein Selbstverständnis als kulturelle und sprachliche Minderheit gab und die Gruppe der Gehörlosen auch offiziell nicht als solche bezeichnet oder wahrgenommen wurden, waren sie nach heutigem soziologischem Verständnis eine so genannte „Wir-Gruppe“, was als kennzeichnendes Merkmal der Begriffe Volk, Nation und Ethnie von Elwert (1989) angeführt wird.¹⁰¹⁸ Aus dieser Perspektive lässt sich die Verdrängung der Gebärdensprache als Kommunikationsmittel und Unterrichtssprache im Rahmen von nationalsprachigen Interessen besser beurteilen und einordnen.

Nach Gellner (1991) ist der „Nationalismus [...] vor allem ein politisches Prinzip, das besagt, politische und nationale Einheiten sollen deckungsgleich sein“.¹⁰¹⁹ Das Nationalsprachenkonzept ist ein Beispiel für die Bedeutung von kulturellen Vereinheitlichungsprozessen im Zusammenhang zum Bildungswesen. Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts stehen Sprache und Bildung bzw. Sprachpolitik und Bildungspolitik im Zentrum eines ethnischen Konflikts. Wenn die Etablierung des Nationalstaates als kulturell möglichst homogenes Gebilde „die im Sinne der Nationalkultur heterogenen Gruppen, die im Staatsgebiet leben, zu ethnischen Minderheiten“¹⁰²⁰ macht, kann auch die „Wir-Gruppe“ der gehörlosen Menschen als eine Sprach- und Kulturgemeinschaft, also als ethnische Minderheit betrachtet werden. Die Gebärdensprache der Gehörlosen war zwar offiziell keine anerkannte Sprache im Sinne einer National- oder Minderheitensprache. Im Rahmen von sprachwissenschaftlichen Theorien und pädagogischen Konzepten wurde sie jedoch häufig

¹⁰¹⁵ Kremnitz 1997, S. 9.

¹⁰¹⁶ Vgl. Bußmann 2002, S. 458.

¹⁰¹⁷ Ebenda.

¹⁰¹⁸ Vgl. Elwert 1989, S. 450.

¹⁰¹⁹ Gellner 1991, S. 8.

¹⁰²⁰ Heckmann 1994, S. 14.

als Denk- und Muttersprache bezeichnet¹⁰²¹ und als solche ins Verhältnis zur Lautsprache gesetzt, wie in dem bekannten Methodenstreit von Abbé de l'Epée und Samuel Heinicke, hier jedoch mit der Einschränkung, dass sie nicht als eigenständige Sprache behandelt wurde, sondern nur als Bestandteil von de l'Epées erfundenen methodischen Zeichen.

Spätestens nach den Napoleonischen Kriegen, als das Nationalsprachenkonzept zu einem bestimmendem Faktor der internationalen Auseinandersetzungen des 19. und 20. Jahrhunderts wurde, gelangte auch der in der Gehörlosenpädagogik geführte Methodenstreit ins Zentrum von nationalen Interessen. In keinem anderen pädagogischen Bereich gab es eine derart national geführte methodische Debatte, bei der sich sogar die Bezeichnung als ‚französische‘ und ‚deutsche‘ nach der nationalen Herkunft ihrer Erfinder richtete.

Mit Hilfe des Nationalismus, der als politisches Prinzip die Übereinstimmung von Staatsgebiet und Nation forderte, wurde die bürgerliche Gesellschaft an die Bedingungen der Moderne angepasst. Für diesen Prozess hatte der Nationalstaat hoch differenzierte Bildungssysteme ausgebildet, die sich auch in der Gehörlosenpädagogik im Rahmen der Begabungs- und Sprachdifferenzierung widerspiegeln. Eine weitere Neubewertung erhielt in diesem Zusammenhang die Erst- bzw. Muttersprache sowie die Zwei- und Mehrsprachigkeit für den Prozess der Sprachbildung in der Schule. Die Grundlage für die Durchsetzung des hochdeutsch-einsprachigen Bildungswesens bildete die preußische Nationalitäten- und Sprachpolitik. Das Bildungssystem diente der Herstellung nationaler Kohärenz. So wird „der Unterricht in der Nationalsprache zum zentralen Kulturfach und die Nationalsprache zum zentralen Medium des Curriculums“. ¹⁰²² Das im Zuge der Herausbildung des deutschen Nationalstaates verstärkte administrative Eingreifen der Schulbehörden in Aufbau und Gestaltung der verschiedensten Bildungsinstitutionen, führte auch im preußischen Taubstummenbildungswesen zu einer grundlegenden Lehrplanreform, die unter der Leitung von Carl Wilhelm Sägert bis 1878 vorgenommen wurde. Eindeutig formuliertes Ziel war, dass aller Unterricht auch Sprachunterricht sein sollte und die deutsche Lautsprache Unterrichtssprache. Aus diesen Vorgaben entwickelte sich ein Widerspruch zwischen der bereits als Muttersprache der Gehörlosen bezeichneten Gebärdensprache, die zwar auf der Nationalsprache Deutsch aufbaute, doch sich von der als Muttersprache erklärten Staats- und Amtssprache in ihren semiotischen, morphologischen und syntaktischen Eigenschaften klar unterschied. Der Begriff „Muttersprache“ wird im Alltag und in den Kulturwissenschaften sehr unterschiedlich definiert und verwendet, teils

¹⁰²¹ Vgl. Reimer 1826, S. 116.

¹⁰²² Knabe 2000, S. 108.

naturalisierend, teils metaphorisch, wie z. B. als bestbeherrschte Sprache, als gewöhnlich gebrauchte Sprache, auch als Primärsprache, häusliche Sprache und Sprache einer Ethnie usw..¹⁰²³ Die Muttersprache ist nicht notwendig die erste Sprache der Mutter oder des Vaters und auch nicht immer die hauptsächlich verwendete Sprache. Dies trifft auch auf Gehörlose zu, die hauptsächlich in einer Familie mit hörenden Mitgliedern aufwachsen, die im günstigsten Fall die Gebärdensprache selbst erst erlernen, wenn ein gehörloses Kind geboren wurde und diese dann an das Kind weitergeben. Im Unterschied zu anderen sprachlichen Minderheiten waren Erst- bzw. Muttersprache nicht als die Erstsprache oder die von der Mutter erworbene deutsche Lautsprache gemeint, sondern die Muttersprache als so genannte natürliche „Denksprache“.¹⁰²⁴ Der Gegensatz zwischen akustisch geprägter mündlicher Sprache und der visuellen Gebärdensprache verschärft sich vor allem beim Übergang zur Schriftlichkeit, denn schon bei der Übertragung vom Sprechen auf die Schrift gibt es keinen gemeinsamen Code.

Der nationale Standardisierungsprozess der deutschen Sprache begann im Zuge der Alphabetisierung und Literalisierung ausgangs des 18. Jahrhunderts und führte zu einer Verschmelzung von nationalen Sprachen, Mundarten und Dialekten sowie privaten und öffentlichen Muttersprachen. Bluhm-Faust (2005) beschreibt diese Entwicklung als „Pädagogisierung der deutschen Standardsprache“.¹⁰²⁵ Dies stand im Zusammenhang mit der Etablierung der Schriftsprache in den Schulen, die für einen breiteren Rezipientenkreis als Werkzeug des Denkens und für die Aufzeichnung von Gedanken und Fakten sowie für die Verbreitung von Ideen und auch als ein Kontroll- und Disziplinierungsmittel in den Vordergrund rückte. Europas geschriebene Sprachen basieren auf den Nationalsprachen, die sich territorial durch die Literalisierung der häuslichen bzw. Volkssprachen herausgebildet haben. Das Ideal der Monolingualität bestimmte den Literalisierungsprozess und führte schließlich zu einer sprachlichen Uniformierung der öffentlichen Kommunikation, die wiederum Hand in Hand mit der technologischen Revolution der Schriftlichkeit' (Auroux 1994) ging. Es entstanden Instrumentarien wie Wörterbücher und Grammatiken für die gesprochenen Sprachen. Schriftlichkeit in ihren Varietäten ist also unlösbar mit der Normierungs- und Standardisierungsfunktion der Sprache verbunden. Instrumente zur Grammatikalisierung von Sprache wurden entwickelt, um die Produktion von Sprache kontrollieren zu können.¹⁰²⁶

¹⁰²³ Mackey 1992, 1996; Skutnabb-Kangas/Phillipson 1989, Vermes 1998; zit. nach Vermes 1998, S. 11.

¹⁰²⁴ Knabe 2000, S. 126.

¹⁰²⁵ Vgl. Bluhm-Faust (2005), S. 7.

¹⁰²⁶ Ebenda.

In dem Prozess des Sprachwandels, bei dem Regional- und Herkunftssprachen durch die nationale Hochsprache ersetzt wurden, blieb jedoch die linguistische Analyse der Gebärdensprache aus. Deshalb konnte u. a. die Vermittlung von linguistischen Normen der Gebärdensprache und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins nicht gelingen, obwohl bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts Taubstummeninstitute im Sinne von ‚utraquistischen‘ Schulen gewirkt hatten, in denen zwei Sprachen, sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache als Unterrichtssprache und als Unterrichtsgegenstand präsent waren.¹⁰²⁷ Der Unterricht in der „Pantomime“ beschränkte sich größtenteils in der Vermittlung von einzelnen Gebärden. In seltenen Fällen finden sich Verweise auf eine kontrastive Betrachtung von Laut- und Gebärdensprache hinsichtlich ihrer syntaktischen Konstruktionen, wie z. B. am Prager Taubstummeninstitut. So war der Erwerb der Zielsprache, einschließlich ihrer literalen Techniken, für gehörlose Kinder ein schwieriges Unternehmen, hervorgerufen durch eine Kluft zwischen ihrer eigenen Sprachvarietät und der eigentlichen Zielsprache.

Neben dem einsprachig realisierten Literalisierungsvorhaben entstand unmittelbar mit der Herausbildung der bürgerlichen Nation das „sprachliche Reinheitsgebot“.¹⁰²⁸ Schon Jacob Grimm empfand „die gewaltsame Mischung zweier Sprachen“ als „widernatürlich“.¹⁰²⁹ Die Sprache als Medium für die Alphabetisierung wird zu einem zentralen Mittel nationalstaatlicher Bildungspolitik. Die Konzentration auf den Unterricht im Hochdeutschen wurde schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im höheren Schulwesen zielstrebig verfolgt und schließlich administrativ abgestützt bis ab etwa 1870 auch bestimmend für den Volksschulunterricht. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte auch an Taubstummeninstituten das im Unterricht geförderte Hochdeutsch noch nicht im Widerspruch zum Unterricht in der so genannten „natürlichen Geberdensprache“ gestanden. Die Vorteile wussten insbesondere gehörlose Taubstummenlehrer zu schätzen. Auch ein Teil der hörenden Taubstummenlehrer erkannte die Notwendigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses von Gebärden- und Lautsprache im Unterricht. Doch mit der Durchsetzung des Nationalsprachenkonzepts wurde neben Dialekten, Mundarten und anderen deutschen Minderheitensprachen, wie z. B. polnisch, blieb auch die Gebärdensprache erst recht eine minorisierte Sprache, die Vermes (1998) folgendermaßen charakterisiert:

„Minorisierte Sprachen sind solche, die keinen offiziellen Status, institutionalisierten

¹⁰²⁷ Ausgenommen sind die Versuche von Auguste Bébien in Frankreich. Seine „Mimographie“ kann als historischer Vorläufer der Transkription von Gebärden gelten.

¹⁰²⁸ Gogolin 1998, S. 91

¹⁰²⁹ Grimm 1819, S. 51; zit. nach Gogolin 1998, S. 86.

Gebrauch, schulischen Apparat, öffentlichen Radius haben. Von eingeschränkter mündlicher Geltung, wie sie sind, werden diese Sprachen im wesentlichen familial weitergegeben – mit schwacher sozialer Rentabilität. Während die herrschende Sprache Verkehrs- und Öffentlichkeitsfunktionen wahrnimmt, bleibt die ‚beherrschte‘ Sprache dauerhaft an bloß volkssprachliche und emblematisch-identitäre Funktionen gebunden.“¹⁰³⁰

Bei der Gebärdensprache erfolgte im Unterschied zu anderen minorisierten Sprachen die Weitergabe nicht einmal über die Familien, da diese in der Regel aus hörenden Mitgliedern ohne Gebärdensprachkompetenz bestanden. Die Überlieferung erfolgte normalerweise über die Gehörlosengemeinschaften in den Taubstummeninstituten. In dieser Hinsicht kam der Bildungseinrichtung eine ganz besondere Rolle zu. Die Auswirkungen auf die Entwicklung der Gebärdensprache waren fatal als ihr Verdrängungsprozess aus den Schulen begann.

Die Aufgabe der Zweisprachigkeit an den Taubstummeninstituten war seit der Gründung des Kaiserreiches das Ergebnis der bildungspolitischen Entscheidungen, die eine monolinguale Schule favorisierten, in der auch die minorisierten Sprachen keinen Platz mehr finden sollen. In den Focus der Bildungspolitik gelangten sämtliche Minderheitensprachen, so auch die Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen. Bei Minderheiten könne der Unterricht in ihrer Muttersprache, lt. „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“, nur dann erfolgen, wenn „ihre Sprache selbst so weit fortgeschritten ist, um als Bildungsmittel in Verwendung kommen zu können“. Sprachen, die keinerlei Schriftsprache entwickelt haben, wurden als „zurückgebliebene Dialekte“ auf einer „niedrigen Bildungsstufe“ eingeordnet.¹⁰³¹ Auch die Gebärdensprache erfüllte zum dem Zeitpunkt die Forderung nach Verschriftlichungsmöglichkeit nicht. Und mit dem Argument des zu geringen Sprachausbaus, d.h. keine anerkannte Hochsprache zu sein, verlor die Gebärdensprache ausgangs des 19. Jahrhunderts ihre unterrichtliche Legitimation. Die Beschlüsse des Mailänder Kongresses von 1880 widerspiegeln und untermauern schließlich nur das, was in Europa längst Bestandteil des Nationalstaaten- und Nationalsprachkonzepts war.

¹⁰³⁰ Vermes 1998, S.13.

¹⁰³¹ Schubert 1873, S. 595; zit. nach Knabe 2000, S. 11f.

8 Fazit

Im Vordergrund dieser Untersuchung stand die historische Reflexion der Besonderheiten der Elementar- und Sprachbildung bei gehörlosen Schülern vor dem Hintergrund einer sich etablierenden Volksschulbildung. Die Diskursanalyse machte vor allem eins deutlich: Die Analyse des Unterrichts unterlag von Anfang an einer grundsätzlichen Fehleinschätzung der Bedeutung der Zweisprachigkeit in Bildungs- und Sozialisationsprozessen von hörgeschädigten Menschen. Hierbei bestimmten vor allem die Fehlteile über die Gebärdensprache die Entwicklung von Elementar- und Sprachbildung. Dazu zählten folgende Grundannahmen:

1. Gebärden und Gesten stehen als nonverbale Zeichen am Anfang der Entwicklung menschlicher Sprache und werden durch die Lautsprache abgelöst.
2. Die Gebärdensprache ist ein naturhaft, keiner Konvention unterworfenen Kommunikationsmittel.
3. Die Gebärdensprache ist aufgrund ihrer fehlenden Abstraktionsfähigkeit nicht verallgemeinerungsfähig und wegen ihrer gewissen Doppeldeutigkeit keine vollkommene Sprache.
4. Der Gebrauch von Gebärden und Gesten führt zu keiner eigenständigen Sprache, da es keine Grammatik dafür gibt.

Gefragt wurde nach den möglichen Gründen für diese Entwicklung, die im Unterschied zu den Elementarbildungskonzepten der Erstinstitutionalisierungsphase das vorläufige Ende einer gemeinsamen Vermittlung von Laut- und Gebärdensprache zugunsten oralistischer Konzepte einleiteten. Die historischen Spuren ließen sich bereits in den sprachphilosophischen Diskursen der Aufklärung entdecken. Was hier als eher spekulative Annahmen über die Gebärdensprache formuliert wurden, sollte über die Jahrhunderte die erziehungstheoretisch-pädagogische Reflexion bestimmen und sich nachteilig auf die gesellschaftliche Teilhabe tauber Menschen auswirken.

Während es in der Antike und Renaissance den Bildungseliten an dieser Reflexion noch fehlte, wurde sie im Zeitalter der Aufklärung u. a. mit der Debatte über die Bildbarkeit von Gehörlosen eingeleitet. Die ‚Entdeckung‘ des ‚Taubstummen‘ durch die Philosophie der Aufklärung, insbesondere durch die Sprachphilosophie, erregte das öffentliche Interesse, bevor es zur Gründung der ersten Taubstummeninstitute kam. Verantwortlich dafür war ein Erziehungsoptimismus, der seine Kraft aus einer philanthropischen Grundeinstellung schöpfte. Mit ihr konnten sich neue pädagogische Bewegungen und Ideen durchsetzen. Neben den immer noch dominierenden medizinischen und philosophischen

Erklärungsmustern gewannen nun auch anthropologische, psychologische und sprachphilosophische Fragestellungen innerhalb erster Unterrichtsversuche mehr und mehr Raum. Aus der praktischen Dimension des Lernens entwickelten sich erziehungstheoretische Erkenntnisse, die bis in die Gegenwart den ‚Schatz‘ der Hörgeschädigtenpädagogik darstellen. Die Institutionalisierung der Taubstummen- und Blindenbildung leitete eine Epoche ein, die letztlich auch die Bestimmung des Menschen zwischen Natur und Gesellschaft neu definierte. Das Verhältnis zwischen Sprache und Denken schien am Ende des 18. Jahrhunderts geklärt. Zu bestimmen waren nunmehr noch die Grenzen der Bildbarkeit im Verhältnis zur Bildungsbedürftigkeit.

Die Überwindung der Unvollkommenheit und der Schwächen, die sich bereits in den Mythen vieler Völker findet, wurde in der Zeit der Aufklärung zum Ziel pädagogischer Interventionen. Ausgangspunkt bildete der jüdisch-christliche Glaube mit der Selbstdefinition, ein Ebenbild Gottes zu sein und dem ehrgeizigen Ziel ein Leben im Paradies führen zu wollen. Mit der Entdeckung der sozialen Umwelt – der Gesellschaft – wandelte sich in der frühen Neuzeit der Traum vom Paradiesgarten in den Wunsch, eine vollkommene Gesellschaft zu sein. Das bedeutete für jedes Individuum, höchste Vervollkommnung seiner natürlichen Anlagen auf der Grundlage seiner Intelligenz, im 18. Jahrhundert von den Philosophen definiert als Vernunft und Erkenntnisvermögen. Es kündigte aber auch die Aussonderung jener an, denen diese Fähigkeit aberkannt wurde, wie den ‚Wilden‘ und ‚Blödsinnigen‘. Die Sehnsucht nach der durch den Sündenfall zerstörten Einheit von Mensch und Natur mündete praktisch in dem Vorhaben, durch die umfassende Aneignung der „äußeren Natur“ auf dem Wege der Erkenntnis, diese wieder für die Bedürfnisse des Menschen nutzen zu können.

Für die Prognostizierung von Vollkommenheit oder Unvollkommenheit individueller Entwicklung gewinnt plötzlich der Faktor Zeit bestimmenden Einfluss und zwar in dem Augenblick, wo der Staat für eine gewisse Zeit, in der Regel vom 8. bis 14. Lebensjahr, zum Finanzier des Projekts Erziehung und Bildung wird. Der Pädagoge soll nicht nur voraussagen, wie weit er es denn mit dieser speziellen Pädagogik, z. B. bei der Sprachentwicklung des Gehörlosen bringen könne, sondern auch noch beweisen, dass ihr Unterricht nichts Unerwiesenes oder Ungewisses hat.

Das Bewegen zwischen systematischer Abhandlung und bloßer Spekulation wurde und wird zur Gradwanderung für die Taubstummenlehrer, für die der Gehörlose ein unbekanntes Wesen bleibt, solange nicht ein Mindestmaß an Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler hergestellt ist und dem Lehrer aufzeigt, nach welchen Regeln die Sprache den Erkenntnisprozess beeinflusst, d. h. wie sich gehörlose Menschen unsere hörende Welt

erschließen und umgekehrt, dem gehörlosen Schüler der Zweck pädagogischer Intervention deutlich wird. Und das benötigt Zeit. Nur lebenslanges Lernen unter der Voraussetzung einer „durchgängigen Sprachförderung“ würde hier eine gewisse Offenheit in der Prognose bedeuten und die am Lernprozess Beteiligten von dem Erfolgsdruck entlasten. Da der Unterricht aber an schnellen sichtbaren Erfolgen gemessen wurde, gerieten die Pädagogen in einen Zielkonflikt. Aber nur deshalb, weil das hörende Kind als Maßstab galt und das erst recht, als es im Zuge der Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts in den Ortsschulen gebildet werden sollte. Es wird hier zur Grundfrage der Unterrichtspraxis, wie elementare Bildung und Sprachentwicklung erfolgreich verbunden werden sollen. Diese Frage hat bis in die Gegenwart hinein nichts an Aktualität verloren.

Mit dem heutigen Erkenntnisstand weiß man, dass es sich bei Gebärdensprachen um willkürliche und arbiträre Sprachen handelt, die an eine bestimmte nationale Verkehrsgemeinschaft gebunden sind. Die Regeln und Zeichen der Sprache werden von den zu dieser Gemeinschaft gehörenden Mitgliedern beim Spracherwerb verinnerlicht. Jede Sprach- und Kulturgemeinschaft zwingt den Einzelnen einerseits nach einem bestimmten Regelsystem zu kommunizieren, lässt ihm andererseits aber auch Raum zur freien Entfaltung. Die irrige Behauptung von Pädagogen und Sprachwissenschaftlern im vorigen Jahrhundert, die Gebärdensprache sei unwillkürlich, ist zum einen auf den Versuch einer theoretischen Grundlegung, teilweise ohne Kenntnis der Gebärden, zurückzuführen.¹⁰³¹ Zum anderen standen dahinter auch Bestrebungen, ihr jene Eigenschaften zu schreiben zu wollen, die ihr zur Anerkennung als universelle Weltsprache, und als freies Kommunikationsmittel einer gehörlosen „Verkehrsgemeinschaft“ verhelfen sollte. Für ihre Popularisierung wäre das eine Chance gewesen, nicht jedoch für ihre eigenständige Entwicklung und zwar so lange nicht, wie den Gehörlosen die Anerkennung als Gestalter ihrer Sprache verwehrt geblieben ist und sie abhängig von hörenden Pädagogen waren, die sowohl das methodische Verfahren des Sprachunterrichts und den Zeitpunkt des Erlernens von Gebärden vorschrieben, als auch die Auswahl der zu erlernenden Begriffe im Verhältnis zur Lautsprache bestimmten.

Die forschungsleitende Hypothese dieser Untersuchung lautete, dass die im Zusammenhang mit den preußischen Reformen 1809-1810 stehenden institutionellen, professionellen und ideellen Veränderungen in der Taubstummenbildung einen Veränderungsprozess einleiteten, der sich nachhaltig auf die Gestaltung von Elementar- und Sprachbildung an den Taubstummeninstituten auswirkte und später, ausgelöst durch den Verallgemeinerungsprozess, auch die Bildungspraxen an den Elementar- bzw. Volksschulen erfasste.

¹⁰³¹ Caramore 1988, S. 7.

Die historischen Befunde dazu machten eines deutlich: Bereits die Schulprogramme der Spätaufklärung ließen sich in der Schulpraxis nur ausnahmsweise realisieren, nicht zuletzt aufgrund des ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturwandels am Ende des 18. Jahrhunderts und der politischen Wechsellagen seit der Französischen Revolution. Diese auffallende Distanz zeigte sich ebenso bei der Entwicklung der Gehörlosenbildung. Die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts hatte dabei von Anfang an unterschiedliche, aber klar abgegrenzte methodische Funktionen: erstens zur Popularisierung der Bildungsidee und zweitens für die Anpassung des Taubstummenunterrichts an ein öffentlich-kontrolliertes und (lautsprachlich) kontrollierbares Bildungswesen, in dessen Folge eine immer stärker werdende monolinguale Ausrichtung auf die Lautsprache die Gebärdensprache zu verdrängen begann. Während Heinicke die Verallgemeinerung zur Verbreitung seiner Idee und zur Herausbildung eines eigenen pädagogischen Bereiches nutzen will, diente sie später Graser und Stephani als Instrument zur Anpassung des Taubstummenunterrichts an die Erfordernisse eines allgemeinen Volksschulwesens und an gesellschaftliche Erwartungen sowie den Zwängen des sozio-ökonomischen Strukturwandels.

In engem Zusammenhang standen bei der Verbreitung der Taubstummenbildungsidee ihre institutionelle Verortung und Herausbildung einer eigenen Profession. Im Unterschied zu den zuvor praktizierten einzelnen privaten Bildungsversuchen wurden eigene Musterschulen nach dem Vorbild philanthropischer Einrichtungen aufgebaut. Allerdings stand das Beharren auf einen eigenen Berufsstand ganz im Gegensatz zu zeitgenössischen Auffassungen, wie beispielsweise bei der von Abbé de l'Épée provokant formulierten Frage, ob man dieses „Geschäft“ nicht auch „jedem anderen übertragen könnte, wenn man nicht der unerfahrenen Menge ein Blendwerk vormachen will?“¹⁰³² Dagegen forderte Heinicke als einer der ersten Taubstummenlehrer die Einrichtung eines Lehrerseminars mit einer einjährigen Ausbildung für Taubstummenlehrer. Die Frage de l'Épées, die sich auf keine konkrete Berufsgruppe bezog, beantwortet zu einem späteren Zeitpunkt Johann Baptist Graser dahingehend, dass für ihn auch ein jeder Volksschullehrer ein Taubstummenlehrer sein könne und eine jede Volksschule auch eine Taubstummenschule.¹⁰³³ Graser beabsichtigte mit dem eindeutigen Benennen der Zielgruppe, die Volksschullehrer, deren professionelle Entwicklung zu fördern. Auch Heinickes Intentionen gehen dahin, aber nur ausgewählte Elementarlehrer, die seine Methode verbreiten sollen, sind für die Ausbildung vorgesehen.

Neben professionellen Faktoren ist für die Entfaltung der Bildungsidee auch deren institutionelle Entwicklung bestimmend. Nach der Gründung der ersten Institute blieb die

¹⁰³² Schumann 1912, S. 131.

¹⁰³³ Graser 1829, S. 14.

Entscheidung in bezug auf die institutionelle Verortung des Taubstummenunterrichts zunächst offen. Zwei Einrichtungen werden von Anfang an von Heinicke und später auch von anderen Lehrern und Predigern gleichermaßen favorisiert: das Taubstummeninstitut und die örtliche Volksschule. Genau hier ist der Ausgangspunkt für das Tauziehen um die Zugehörigkeit der Taubstummenbildung zu finden, entstehen gleichzeitig Schnittstellen und Spannungsfelder zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Intentionen, Ansprüchen und Erwartungen, die bis in die gegenwärtige Inklusionsdebatte wirken.

Bevor die Ideen zur Verallgemeinerung des Taubstummeninstituts von Heinrich Stephani und Johann Baptist Graser für dessen Anpassung an allgemeine Bildungsaufgaben und die Übertragung in das sich entwickelnde staatlich-kontrollierte Bildungswesen bildeten, deutet sich in der pädagogischen Debatte zwischen Taubstummenlehrern, Psychologen bzw. Medizinern ein Interessenkonflikt an. Beide Seiten waren bestrebt, die Taubstummenbildung für sich zu vereinnahmen. Nicht nur während dieser Debatte, sondern im gesamten Zeitraum der Verallgemeinerung wird deutlich, dass die Etablierungsversuche dieser neuen pädagogischen Disziplin mit den unterschiedlichsten Widerständen zu rechnen hatte, die anscheinend vor allem auf die fehlende metaphysische Grundlegung der Idee zurückzuführen ist.

Die Selbstreduktion der damaligen Taubstummenpädagogik auf die Methode kann als eine Erklärung dafür gelten, dass die Bedingungen der Volksschule und die Qualifizierung der Lehrenden nachrangig von Behörden und Seminardirektoren angesehen wurden. Seit der Erteilung des Taubstummenunterrichts an Volksschulen wurde der noch in den Anfangsjahren praktizierte ganzheitliche Ansatz sowie die Methodenvielfalt, zugunsten eines vereinheitlichten Unterrichtsverfahrens aufgegeben, das von nun an ‚deutsche Methode‘ in die Geschichte dieses pädagogischen Zweiges einging. Der Erwerb von Laut- und Schriftsprache ist zugleich Weg und Ziel des Unterrichts. Die Gebärdensprache wird mehr und mehr zurückgedrängt und soll nicht mehr als ein Hilfsmittel, vor allem für die so genannten schwachbefähigten Taubstummen, sein. Damit folgte das Ausbildungsprogramm der Lehrer einer von den Behörden geforderten Angleichung des Taubstummenunterrichts an die Bedingungen der Volksschule.

Hierbei erwies sich die Volksschullehrerbildung als treuer Transporteur eines an die Bedingungen der Volksschule angepassten Taubstummenunterrichts. Die Institution Volksschule hatte den Taubstummenunterricht zwar zu ihrer Aufwertung gebraucht, jedoch keinesfalls mit angepassten Unterrichtsbedingungen auf die psycho-soziale Entwicklung des gehörlosen Schülers und seiner besonderen kommunikativen Situation reagiert. Dies zeigt

sich besonders deutlich bei dem Ausbildungsprogramm der Volksschullehrer, denn Themenbereiche der allgemeinen Pädagogik oder der Referenzwissenschaften, wie z. B. der Psychologie und Philosophie, wurden nicht behandelt, sei es aufgrund der zeitlichen Kürze oder weil sich die Volksschullehrerbildung im Rahmen der Restauration allgemein auf ein Mindestangebot an Ausbildungsinhalten beschränkte.

Verschiedene Partizipationsmöglichkeiten entwickeln sich, wenn menschliches Denken und Handeln sich mit der Bearbeitung eines Außen gestaltet und hierbei nennt Humboldt die Bildung als die Grundlage für die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.¹⁰³⁴ Mimetische Prozesse entwickeln sich sinnlich. Sie vollziehen sich über Augen und Ohren, über das Tasten, Riechen und Schmecken. Das Lernen von Sprache sei so Humboldt, in hohem Maße ein solch mimetischer Prozess, in dem es schon immer Vorausgehendes gibt, das nachgeahmt wird, dem man sich sozusagen „anähnelte“ und gemäß der eigenen Individualität gestaltet.¹⁰³⁵ Mimetische Bildungsprozesse würden von Individuum zu Individuum unterschiedlich verlaufen, wofür unerlässliche Bedingung Freiheit, Selbsttätigkeit und Eigengestaltung seien. Humboldt begriff diesen Prozess der Bildung als nicht-teleologisch, unbestimmt und offen. Ähnliche Forderungen finden wir in den Grundprinzipien des ersten Lehrplans vom Berlin Königlichen Taubstummeninstitut. Dieser berücksichtigte in besonderem Maße die individuellen Bedürfnisse des Taubstummen, denn im Unterschied zu hörenden Menschen entwickelt der gehörlose Mensch sein Selbstmimesis nicht auf der Basis von akustischen Tönen, sondern sichtbarer Zeichen. Im „Plan der Studien“ von Eschke, heißt es, dass dem Taubstummen genügend Möglichkeiten gegeben werden müssen, um „ihm das Vergnügen zu verschaffen, sich als den Schöpfer einer Idee zu betrachten“, wobei angestrebt werden soll „die Selbsttätigkeit des jugendlichen Verstandes zu befördern“. Ebenso wie Humboldt resümierte Eschke, dass „die Zeit, welche er hierzu gebraucht“ sich „nicht bestimmen“ ließe.¹⁰³⁶

Die Bedeutung, die Humboldt der Sprache aus anthropologischer und bildungstheoretischer Perspektive, beigemessen hat, fasste Wulf (1996) folgendermaßen zusammen. Humboldt habe die jahrhundertealte Überzeugung aufs Papier gebracht: Sprache macht den Mensch zum Menschen. Das Menschsein könne nicht von der Sprachfähigkeit getrennt werden. Daher greifen die Vorstellungen zu kurz, die behaupten, der Mensch erfinde die Sprache und

¹⁰³⁴ Humboldt 1980, S. 235 bei Wulf 1996, S. 174.

¹⁰³⁵ Vgl. Wulf 1996, S. 175.

¹⁰³⁶ Eschke 1811/ Wollermann 1912, S. 487.

komme lediglich dadurch zu seiner Vervollkommenung. Sprache ermöglicht menschlichen Ausdruck.¹⁰³⁷

Ganz im Sinne einer 200jährigen Tradition Humboldts sind Zeit und Raum die Kategorien, in denen sich eine identitätsstiftende Sprache entwickeln kann. Mit dem Blick auf die Gegenwart heißt das: Inklusion kann nur dann eine erfolversprechende Wirkung erhalten, wenn diese Voraussetzungen für eine individuelle Partizipation und Teilhabe erfüllt sind und lebenslanges Lernen eben Zeit und Raum für eine gelungene Identitätsentwicklung erhält.

¹⁰³⁷ Wulf 1996, ebd.

9 Literatur- und Quellenverzeichnis:

Adelung, Johann Christoph (1774): Versuch eines selbständigen grammatisch-kritischen Wörterbuches der hochdeutschen Mundart. Mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, bes. aber d. Oberdeutschen. Leipzig.

Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hrsg./1995): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen.

Alisedo, Graciela/Skliar, Carlos (1993): Der Einfluss des italienischen Oralismus in Argentinien. In: Fischer, Renate/Lane, Harlan (Hrsg.): Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte der Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg, S. 363-381.

Amman, Johann Konrad (1700) : *Surdus loquens*, s. *Dissertation de loquela etc.* Amsterdam oder Dr. Johann Amman's Abhandlung von der Sprache, und wie Taubstumme darin zu unterrichten sind. Nebst 2 Brifen des Johann Wallis vom Unterrichte der Taubstummen. Aus dem Lateinischen übersetzt mit einigen Anmerkungen von Dr. Ludwig Grasshoff (1828). Berlin.

- Ders. (1692): *Surdus Loquens seu Methodus, qua, qui surdus natus est, loqui discere possit.* Amsterdam.

Ariés, Philippe/ (2003): *Geschichte der Kindheit.* München.

- Ders./Duby, Georges (Hrsg./1999): *Geschichte des privaten Lebens*, Bd. 3 *Von der Renaissance zur Aufklärung.* Hrsg. von Philippe Ariés und Roger Chartier, Augsburg.

Arnold, Thomas (1881): *A method of teaching the deaf and dumb speech, lip-reading, and language, with illustrations and exercises.* London.

Arnoldi, Johann Ludwig Ferdinand (1777): *Praktische Unterweisung Taub-Stumme Personen reden und schreiben zu lehren.* Giessen.

Arrowsmith, John Paceforth (1819): *The art of instructing the Infant Deaf and Dumb etc. to wich is annexed the method of educating mutes of a more mature age, practised etc. by the Abbé de l' Epeé.* London.

- Ders. (1820): *Die Kunst Taubstumme u.s.w. gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen u.s.w. zu unterrichten.* Leipzig.

Baldrian, Karl (1915): *Methodischer Wegweiser im Sprachunterrichte: im künstlichen der Taubstummenschule und naturgemäßen in Schulen für Hörende.* Leipzig.

Barkin, Kenneth D. (1983): *Social Control and the Volksschule in Vormärz Prussia.* In: *Central European History (CEH)*, hg. für die Conference Group for Central European History at the American Historical Association von Kenneth Barkin. Leiden, 16, S. 31-52.

Basedow, Johann Bernhard (1774/1972): *Elementarwerk mit den Kupfern Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Anhängen, mit ungedruckten Briefen, Porträt, Faksimiles und verschiedenen Registern herausgegeben von Theodor Fritsch.* Band I. Hildesheim/New York: Olms.

- Ders. (1752): *Kurze Nachricht, in wie ferne die Lehrart des Privat=Unterrichts, welche in meiner Disputation...vorgeschlagen worden, wirklich ausgeübet sey, und was sie gewirket haben.* Hamburg.

Bauman, H-Dirksen L. (2004): Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 9. No 2, pp 239-246. Spring.

- Ders. (2001): „Audism“ and „Sign Poetry“ Encyclopedia of Disability. Sage Publications. Forthcoming.

Baumgart, Peter (1987): Karl Abraham Freiherr von Zedlitz. In: Treue, Wolfgang/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik in Berlin. Berlin, S. 32-46.

Bébián, Auguste (1825): Mimographie. Paris.

Bendavid, Ludwig (1801): Über die Erzeugung der Begriffe, in bezug auf Taubstumme. In: Neue Berlinische Monatsschrift 6. Bd., Sept.

Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München.

- Ders./ Brüggem, Friedhelm (1996): Das Konzept der Perfectibilité bei Jean Jaques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Der pädagogische Rousseau. Bd. II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim.

Berger, Petra (2006): Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in der Zeit der Aufklärung. Graz.

Biedermann, Johann Gottlob (Hrsg./1753): Altes und Neues von Schulsachen. Halle.

Biester (1801): Zu Seite 174 und 175. In: Neue Berlinische Monatsschrift. 6. Bd. (Sept.), S. 189.

Bischoff, Christiane (2008a): Inklusion als Bildungschance nicht nur für hörgeschädigte Kinder. In: Horsch, Ursula.; Bischoff, Sascha (Hrsg.): Bildung im Dialog. Heidelberg, S. 245-258.

- Dies./ Horsch, Ursula (2008b): Im Dialog. In: Horsch, Ursula.; Bischoff, Sascha (Hrsg.): Bildung im Dialog. Heidelberg, S. 8-15.
- Dies./Bischoff, Sascha et al (2008c): „Geballte Kompetenz auf einem Fleck!“ Spektrum Hören 5, S. 26-28.
- Dies./Bischoff, Sascha (2008d): Integrative Außenklasse für hörgeschädigte Kinder – ein Inklusionsmodell der Zukunft. In: Jacobs, Hanjo (Hrsg.): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion. Heidelberg, S. 38-46.

Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Bluhm-Faust, Claudia (2005): Die Pädagogisierung der deutschen Standardsprache im 19. Jahrhundert am Beispiel Badens. Frankfurt/M.

Bohn, Cornelia (1999): Schriftlichkeit und Gesellschaft. Kommunikation und Sozialität der Neuzeit. Opladen/Wiesbaden.

Borsche, Tilman (Hrsg./1996): Klassiker der Sprachphilosophie. Von Platon bis Noam Chomsky. München.

Bonet, Juan Pablo (1620): Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. Madrid.

Borst, Otto (1983): Alltagsleben im Mittelalter. Frankfurt/M.

Boyes Braem, Penny (1995³): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg.

Böhning, Holger (2001): Friedrich Eberhard Rochow und seine Wirkung in der deutschen Volksaufklärung. In: Ders./Tosch, Frank (Hrsg.): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens. Berlin, S. 177-186.

Brachmann, Jens (2010): Zwischen Profession und Disziplin. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd. 10, Bad Heilbrunn, S. 9-40.

- Ders. (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit: eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn.

Brand, Gustav (1920): Die Unterweisung der Taubstummen durch die methodischen Zeichen... Aus dem Französischen übersetzt. (Org.: Institution des Sourds et muets par la voie des signes methodiques...). Stade 1910. (Neuaufgabe)

Brauer, Janette (2000): Zwischen Bildungsauftrag und Standesinteresse. Eine bildungshistorische Studie über die Institutionalisierung der Taubstummenbildung und die Professionalisierung der Taubstummenlehrer in Preußen von 1788 bis 1911. Berlin.

Brinnhäufer, Hans (o.J.): Hephata – Tue dich auf! Wie Stumme sprechen lernen. München.

Brugsma, Berend (1840): Kurze Anweisung über den Gebrauch der Methodischen Bildertafeln für den Anschauungs-Unterricht in Elementar- und Klein-Kinderschulen und zum Gebrauch beim Taubstummen-Unterrichte von Reimer und Wilke. Berlin.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.

Bulwer, John (1644): Chirologia: or the naturall language of the hand. Composed of the speaking motions, and discoursing gestures thereof. Whereunto is added Chironomia: or, the art of manuall rhetoricke. Consisting of the naturall expressions, digested by art in the hand, as the chieftest instrument of eloquence. London.

- Ders. (1648): Philocophus: or, the deafe and dumbe mans friend. London.

Büsch, Otto (1988): Zur Rezeption und Revision der preußisch-deutschen Geschichte. Berlin.

Cancik, Hubert (2011): Europa – Antike – Humanismus. Humanistische Versuche und Vorarbeiten. Bielefeld.

Caramore, Benno (1988): Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts. Hamburg.

Caruso, Marcelo (2011): Traditionsbruch aus dem Norden. Die wechselseitige Schulinrichtung aus Schleswig und Holstein als Modell für die Reform des Volksschulunterrichts (ca. 1830-1848). In: Fuchs, Eckhardt/Kesper-Biermann, Sylvia/Ritzi, Christian (Hrsg./2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, S. 209-226.

- Ders. (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870. Frankfurt/M.

Chartier, Roger (1999): Die Praktiken des Schreibens. Vermessung der Alphabetisierung. Praktiken des Lesens. In: Ariés, Philippe/Duby, Georges (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens, Bd. 3 Von der Renaissance zur Aufklärung. Hrsg. von Philippe Ariés und Roger Chartier, Augsburg, S. 115-128.

Clausnitzer, Leopold (1891): Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Spandau.

Comenius, Johann Amos (1657/1947): Grosse Unterrichtslehre. Ausgewählt und eingeleitet von Johannes Lindner. Herausgegeben von Erwin Marquardt, Wilhelm Heise und Heinrich Deiters. Berlin, Leipzig.

Condillac, Etienne Bonnot de (1746/1970): Essai sur l'origine des connaissances humaines. Œuvres complètes Bd.1 [Reprint Genf 1970], Paris.

- Ders. (1775/1970): Grammaire. Cours d'Étude pour l'instruction du prince de Parme, Bd. 1 [Reprint Genf 1970], Parma.

Coseriu, Eugenio (2003): Geschichte der Sprachphilosophie. Tübingen und Basel.

Czech, Franz Hermann (1844): Versinnlichte Denk- und Sprachlehre, mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben. Erster Theil. Wien.

Damaschun, Gustav (1927): Begriff, Ziel und Wege der Lautsprachmethode in ihrer Wandlung von Heinicke bis heute. In: Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes Deutscher Taubstummlehrer. Leipzig.

Dammer, Karl-Heinz (1999): „Wolfskinder“ oder der Mythos der Zivilisation. In: Pädagogische Korrespondenz 24, S. 60-83.

Danger, Otto (1874): Christliche Religionslehre für evangelische Taubstumme. Für die Hand der Schüler und als Mitgabe fürs Leben. Braunschweig.

Daniel, Wilhelm Friedrich (1826): Allgemeine Taubstumm- und Blindenbildung besonders in Familien und Volksschulen. Ein Handbuch zum ersten wissenschaftlichen Unterricht für taubstumme und blinde Kinder, sowie zu einem Sprachbegriffs-Unterricht für Kinder überhaupt, 4 Bde. Stuttgart.

Dégérando, Joseph-Marie (1800): Des Signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels. Tome I-IV. Paris VIII.

De l'Épée, Abbé Charles Michel (1776): Institution des Sourds et Muets par la voie des

signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle, par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode. Première partie, Paris.

Demel, Walter (2000): Europäische Geschichte des 18. Jahrhunderts: ständische Gesellschaft und europäisches Mächtesystem im beschleunigten Wandel (1689/1700-1789/1800) Stuttgart, Berlin, Köln.

Deusing, Anton (1656): Dissertatio de surdis ab ortu mutisque ac illorum cognitione. Groningen.

- Ders. (1660): Fasciculus dissertationum selectarum ab autore collectarum ac recognitarum ; cum auctario. Groningae.

Diderot, D. (1751/1966): Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent texte. Œuvres complètes Bd. 1 [Reprint Nendeln 1966], Paris.

- Ders./D'Alembert, Jean L. (Hrsg./1755): Encyclopedie ou Dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers, Bd. 1-35 (1751-1780), Paris.

Diesterweg, Adolf F. W. (1844³): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. 2, Berlin.

- Ders. (1855): Die drei preußischen Regulative. Berlin.

Dovetto, Francesca M. (1999): Sprache, Stimme und Phonetik. Positionen einiger italienischer Theoretiker aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Hassler, Gerda/ Schmitter, Peter (Hrsg.): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster.

Dreves, Friedrich (1998): „...leider zum größten Theile Bettler geworden...“. Organisierte Blindenfürsorge in Preußen zwischen Aufklärung und Industrialisierung (1806-1860). Freiburg im Breisgau.

Dröge, Kurt (1999): Wilke's bunte Bilderwelt. Carl Wilke – Bilder für den Taubstummen- und Elementarunterricht. Folmhusen.

Düppe, Ingrid (2001): Heinrich Stephani (1761 - 1850) – ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Univ. Diss. Augsburg.

Dufours (s.u. Platner)

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München.

- Dies./Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, S. 438-441.
- Dies. (1997): Geschichte der sonderpädagogischen Institutionen. In: Harney/Krüger (Hg.) Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997, S. 248-269.
- Dies.: (1995): Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 477-484.

Elwert, Georg (1989): Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41: 3, S. 440-464.

Ehrenpreis, Stefan (1999): Sozialdisziplinierung durch Schulzucht? Bildungsnachfrage, konkurrierende Bildungssysteme und der „deutsche Schulstaat“ des siebzehnten Jahrhunderts. In: Schilling, Heinz (Hrsg.): Institutionen, Instrumente und Akteure sozialer Kontrolle und Disziplinierung im frühneuzeitlichen Europa. Frankfurt/M., S. 167-185.

Emmerig, Ernst (1927): Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung mit erläuterndem Text. München 1927.

Enders, Lieselott (1992): Die Uckermark. Geschichte einer kurmärkischen Landschaft vom 12. bis zum 18. Jahrhundert. Weimar.

Engelke, o. V. (1887): Des Taubstummen Lage unter Hörenden und wie derselben noch erfolgreicher als bisher zu begegnen sein möchte. In: Verhandlungen der 21. allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung. Schleswig.

Ernsdorfer, Bernhard (1817): Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. Freysing.

- Ders. (1811/1817): Ueber Moralität und moralischen Charakter der Taubstummen. eine Einladungsschrift zur 7ten öffentlichen Prüfung der Zöglinge des k. k. Taubstummen- Institutes zu Freysing. In: Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. München.
- Ders. (1816/1817): Wie ist die Bildungsfähigkeit der Taubstummen zu beurtheilen? Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung der Taubstummen des königl. Baier. Institutes zu Freysing. In: Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. München.
- Ders. (1814/1817): Über den Zweck öffentlicher Taubstummenanstalten. In: Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. München.
- Ders.(1812/1817): Ueber Religion und Religions-Unterricht der Taubstummen,. Eine Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung der Zöglinge des Königl. Baier. Zent. Taubstummen-Instituts zu Freysing. In: Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. München.
- Ders. (1807/1817): Kurze historische Nachricht über das königliche-baierische Taubstummen-Institut in Freysing. In: Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme, welche in den Jahren 1807 bis 1816 als Einladungen zu den jährlichen Prüfungen des königl. baier. Taubstummen-Institutes erschienen sind. München 1817.

Erny, Pierre/Rothe, Friedrich, Karl (1992): Ethnopädagogik – Systematische Annäherung. In: Müller, Klaus/Treml, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopädagogik – Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin, S. 101-112.

Ersch, Johann Samuel/Gruber, Johann Gottfried (Hrsg./1820): Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste in alphabetischer Folge von genannten Schriftstellern bearbeitet. 4. Th., Leipzig.

Eschke, Ernst Adolf (1811a): Abcbuch für Taubstumme. Berlin. In: Wollermann, Emil, Rudolf und Otto (1911/1912): Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts. 2. Bd., Stettin, S. 499-513.

- Ders. (1811b): Taubstummeninstitut zu Berlin. Nebst einer Abhandlung von der Zeichensprache der Taubstummen. Zweite geänderte Auflage, Berlin. In: Wollermann, Emil, Rudolf und Otto (1911/1912): Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts. 2. Bd., S. 474-495.
- Ders. (1811c): Ueber die Sprachen. Unmaßgeblicher Vorschlag zu einer neuen Lehrart fremder Sprachen. In: Neue Berlinische Monatsschrift (Juniausgabe).
- Ders. (1806a): Über die Taubheit. Berlin.
- Ders. (1806b): Beobachtungen über Taubstumme. Vorgelesen in der philomatischen Gesellschaft zu Berlin am 31. October 1805. In: Georgia (No. 47), Freytag, d. 18. April, Berlin, S. 365ff.
- Ders. (1806c): Taubstummen-Institut Berlin 1806. Über den Zweck und das Wesen der Bildung und über die Bildung für das praktische Leben. Berlin.
- Ders.(1803): Galvanische Versuche an Taubstummen. Berlin.
- Ders./Bauer, Karl Gottfried (1801a): Über den Unterricht von Taubstummen. Anmerkungen zu Kants Anthropologie. Nebst einem Schreiben des Herrn J.G.C. Kiesewetter. Berlin.
- Ders. (1801b): Über den Vorschlag vom November. In: Neue Berlinische Monatsschrift. 6. Band (November 1801), S. 470.
- Ders. (1799): Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Mit Anmerkungen von dem Herrn D.J.E. Biester und dem Herrn D.J.A.H. Reimarus. Herausgegeben von J. Arnemann. Berlin. In: Wollermann, Emil, Rudolf und Otto (1911/1912): Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts. 2. Bd., Stettin, S. 517-526.
- Ders. (1796a): Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Fünfter Versuch. In: Berlinische Monatsschrift, 28. Band. Berlin.
- Ders. (1796b): Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Vierter Versuch. In: Berlinische Monatsschrift, 28. Band, 2. St., Berlin.
- Ders. (1795): Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Zweiter Versuch. In: Berlinische Monatsschrift, Bd. XXVII., 4. St. Berlin.
- Ders. (1791a): Über Stumme. Eine Beihülfe zur Seelenlehre und Sprachkunde. Berlin.
- Ders. (1791b): Oral über Taubstumme. In: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. Hrsg. von Karl Philipp Moritz. Achter Band, 1. Stück.
- Ders. (1791c): Zweiter Versuch eines practischen Beitrages zum allgemeinen Unterricht für Kinder von fünf bis fünfzehn Jahren. Königsberg.

Feige, Hans-Uwe (2007): Charles Michel de l'Epée und Samuel Heinicke – ein Briefwechsel. In: Das Zeichen 21: 76, S. 190-196.

- Ders. (2001): Lebenswirklichkeit gehörloser Kinder gegen Ende der Frühen Neuzeit. In: Das Zeichen 15: 55, S. 18-32.
- Ders. (1999a): „Denn taubstumme Personen folgen ihren thierischen Trieben...“(Samuel Heinicke). Gehörlosen-Biografien aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Leipzig.
- Ders. (1999b): Samuel Heinickes Eppendorfer „Müllersohn“. In: Das Zeichen 13: 48, S.188-193.
- Ders. (1998a): Gehörlose Schüler Samuel Heinickes. Teil II: Der Leipziger Georg Andreas Hoffmann. In: Das Zeichen 12: 45, S. 336-351.

- Ders. (1998b): Gehörlose Schüler Samuel Heinickes. Teil I: Der Eppendorfer Carl Ernst Heinrich Kludt. In: Das Zeichen 12: 44, S. 174-185.

Fichte, Johann Gottlieb (1924): Reden an die deutsche Nation. Mit einer Einleitung von Prof. Dr. Hermann Schneider. Leipzig.

Fikenscher, Wolfgang Augustin (1800): Freymüthige Gedanken und Vorschläge, eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staats, das Schulwesen betreffend. Weißenfels u. Leipzig.

Fisch, Stefan/Gauzy, Florence/Metzger, Chantal (Hrsg./2007): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France. (Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Historikerkomitees), Bd. 2, Stuttgart.

Fischer, Renate (2011): Der gestische Sprachursprung – Szenarien um 1800. In: Das Zeichen 25: 87, S. 12-22.

- Dies. (1999): Das Wörterbuch des Abbé de l'Epée und die ‚methodischen Zeichen‘. In: Das Zeichen 13: 49, S. 346.
- Dies./Thomas Vollhaber (1996): Collage. Works on International Deaf History. International Studies on Sign Language and Communication of Deaf, vol. 33, Hamburg.
- Dies./ Lane, Harlan (1993): Blick zurück. Internationale Studien zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 20, Hamburg.

Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg./1960-1982): Wilhelm v. Humboldt in 5 Bdn. Stuttgart/Darmstadt.

Franzen, Winfried (1996): Etienne Bonnet de Condillac (1714-1780). In: Borsche, Tilman (Hrsg.): Klassiker der Sprachphilosophie. Von Platon bis Noam Chomsky. München.

Fricke, Corinna (1994): Über deutsche Alternativen zur Sprachpolitik der französischen Ideologen. Die deutschen Gesellschaften. In: Schlieben-Lange, Brigitte et al (Hrsg.): Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge zum Umkreis der ‚idéologie‘. Münster, S. 41-54.

Fricke, Ellen (2012): Grammatik Multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken. Berlin/Boston.

Fuchs, Eckhardt/Kesper-Biermann, Sylvia/Ritzi, Christian (Hrsg./2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert.

Gedicke, Friedrich (1779): Gedanken über Purismus und Sprachbereicherung. In: Deutsches Museum, 11. Stück, S. 385-416.

Gellner, Ernest (1991): Nationalismus und Moderne. Berlin.

Gerabek, Werner E. (2003): Physiognomik und Phrenologie – Formen der populären Medizinischen Anthropologie im 18. Jahrhundert. In: Groß, Dominik/Reiniger, Monika: Medizin in Geschichte, Philosophie und Ethnologie. Festschrift für Gundolf Keil. Würzburg, S. 35-49.

Gerlach, Rolf (2001): Zepernick b. Berlin. Das Domdorf im Spiegel alter Akten. Berlin.

Gessinger, Joachim/Böhm, Manuela (2005b): Repräsentation, Wahrnehmung und Zeichenlehre im 18. Jahrhundert. Zeichen und Körper in Diderots Überlegungen zu Interaktion, Einbildungskraft und ästhetischer Illusion. In: Nonverbale Kommunikation im Gespräch. Hrsg. von K. Bührig und S. Sager. (=Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 70) Duisburg, S. 217-238

- Ders. (2004a): Blind, stumm und taub. Condillac und die Folgen. In: Innovation und Transfer. Naturwissenschaft, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Hrsg. von W. Schmitz und C. Zelle. Dresden, (=Aufklärungsforschung, 2), S. 63-74.
- Ders. (2004b): Kritik der sprachlichen Vernunft. Joachim Heinrich Campe und die Preisfrage der Berliner Akademie zur Reinheit der deutschen Sprache. In: Tintemann, Ute/Trabant, Jürgen (Hrsg./2004): Sprache und Sprachen in Berlin um 1800. (Berliner Klassik. Eine Großstadtkultur um 1800). Hannover-Laatzten, S. 15-25.
- Ders. Gessinger, Joachim (2001): Sprache auf dem platten Land. In: Tosch, Frank/Schmitt, Hanno (Hrsg./2001): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens. Berlin, S. 161-165.
- Ders. (1994): Auge und Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700-1850. Berlin, New York.
- Ders./Wolfert von Rahden (Hrsg./1989): Theorien vom Ursprung der Sprache. Berlin, New York.

Glaser, Horst/Vajda, György M. (Hrsg./2001): Die Wende von der Aufklärung zur Romantik 1760-1820. Epoche im Überblick (A comparative history of literatures in European languages; Vol. 14), Amsterdam, Philadelphia.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung) (2011): Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster.

- Dies./ Lange, Imke (unter Mitarbeit von Dorothea Griebach) (2010): Durchgängige Sprachförderung. Münster.
- Dies./Graap, Sabine/List, Günther (Hrsg./1998): Über Mehrsprachigkeit. [Gudula List zum 60. Geburtstag]. Tübingen.
- Dies./Krüger-Potratz, Marianne/Wenning, Norbert (Hrsg./1996): Zum Verhältnis von interkultureller und Allgemeiner Bildung. Münster.

Graser, Johann Baptist (1829): Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. Bayreuth.

- Ders. (1830): Über meine Idee des allgemein einzuführenden Taubstummenunterrichtes, veranlaßt durch die gegentheiligen Bemerkungen des Taubstummeninstitutsvorstehers, Herrn Jäger" (3. Teil). In: Allgemeine Schulzeitung 7. Jg. (1830), Erste Abtheilung, Nr. 63, Sp. 497-500.

Grasshoff, Ludwig (1828): Dr. Johann Amman's Abhandlung von der Sprache, und wie Taubstumme darin zu unterrichten sind. Nebst 2 Brifen des Johann Wallis vom Unterrichte der Taubstummen. Aus dem Lateinischen übersetzt. Berlin.

Grosjean, François (1996): Living with two languages and two cultures. In: Parasnis, Ila (Hrsg.): Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience. Cambridge, S. 20-37.

Groß, Dominik/Reiniger, Monika (2003): Medizin in Geschichte, Philosophie und Ethnologie. Festschrift für Gundolf Keil. Würzburg.

Grünwald, Christian (1837): Leitfaden bei den Wiederholungen der Lehren des Taubstummenunterrichts. Kaiserslautern.

Günther, Klaus-B./Hennies, Johannes (Hrsg./2011): Bilingualer Unterricht in Gebärdenschrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg.

- Ders. (2010): Bilinguale Kommunikation als allgemeines Bildungsziel für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, S. 382-397.
- Ders. (2009): Praktische Realisierung eines bilingualen Förderangebotes. In: dfgs-forum. Zeitschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik 18, S. 66-69.
- Ders. (2006): Gebärdensprache. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer (2. überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 416-418.
- Ders. (2002): Veränderungen in der schulischen Betreuung Hörgeschädigter. In: Hörgeschädigte Kinder 39: 1, S. 5-12.
- Ders. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören – Kommentar. In: Drave/Rumpler & Wachtel (Hrsg.) Würzburg, S. 85-95.
- Ders. (1996): The Role of the Manual Alphabet in Deaf Education in the 16th/17th Centuries. In: Fischer, Renate/Vollhaber, Thomas (Hrsg.): Collage, Works on International Deaf History. Hamburg, S. 107-116.
- Ders. (1993): Von der Antike bis zum ausgehenden Mittelalter: Taubstummheit als ‚unbildsame Idioten‘ und die Ahnung vom unverstandenen Menschen. In: Das Zeichen 7: 24, S. 166-179.

Gutzmann, Hermann (1909): Neuere über Taubstummheit und Taubstummenbildung. Vortrag gehalten in den Fortbildungskursen für Ärzte. Berlin.

Guyot, Charles/Guyot, Rembt Tobias (1842): Liste littéraire philosophique ou catalogue d'étude de ce qui a été publié jusqu'à nos jours sur les sourds-muets, sur l'oreille, l'ouïe, etc. Groningue.

Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg./2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München.

- Ders. (Hrsg./1996): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1. 15-17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München.

Hansen, Georg (1991): Materialien zu „Nation“. Studienbrief der FernUniversität – Gesamthochschule Hagen. Hagen.

Hansmann, Otto (Hrsg./1996): Der pädagogische Rousseau. Bd. II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim.

Harnisch, Wilhelm (1820²): Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau.

Hartmann, Arthur (1880): Taubstummheit und Taubstummenbildung nach den vorhandenen Quellen, sowie nach eigenen Beobachtungen und Erfahrungen bearbeitet. Stuttgart.

Hassler, Gerda/Neis, Cordula (Hrsg./2009): Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts. Berlin.

- Dies./Schmitter, Peter (Hrsg./1999): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster.

Heckmann, Friedrich (1994): Politik, Staat und ethnische Minderheiten. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York, S. 13-45.

Heese, Gerhard (1954): Über Verallgemeinerungsbestrebungen in der Schwerhörigenbildung. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung 1, S. 341-345.

Heidsiek, Johann (1899): Der Taubstumme und seine Sprache. Erneute Untersuchungen über das methodologische Fundamentalprinzip der Taubstummenbildung. Breslau.

- Ders. (1897): Hörende Taubstumme. Ein Beitrag zur Klärung der Methodenfrage. Breslau.
- Ders. (1891): Ein Notschrei der Taubstummen. Breslau.

Heil, Johann D. (1865): Der Taubstumme und seine Bildung. Hildburghausen.

Heine, Gerhard (1866): Geschichte des Landes Anhalt und seiner Fürsten. Ein Stück deutscher Geschichte, dem anhaltinischen Volk erzählt. Köthen.

Heinemann, Manfred (1974): Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800. (=Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert, Bd. 8) Göttingen.

Heinicke, Samuel (1789): Beurtheilung der katholischen Normalschule für die Taubstummen. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 244-246.

- Ders. (1785): Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 409ff.
- Ders. (1784a): Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 161-229.
- Ders. (1784b): Unterthänigste Vorstellung von einer leichten und sehr nützlichen Lehrart, in niederen Schulen und wie sie in Gang zu bringen wäre. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 545-548.
- Ders. (1783a): Schulmeistergespräche von einem deutschen Reisenden, der in Deutschland die Schulen besucht hat. In: Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 479-521.
- Ders. (1783b): Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen. In: Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 305-386.
- Ders. (1778): Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache, in

-
- Briefen von Samuel Heinicke. Erster Theil. Hamburg. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 37-103.
- Ders. (1773): Erklärung über die Möglichkeit, taub und stumm geborenen Personen abstrakte Begriffe bezubringen, und sie auch in kurzer Zeit laut Lesen und Sprechen zu lehren. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 4f..
 - Ders. (1772): Arcanum zur Gründung der Vokale, bei Taubstummen. In: Schumann, Paul/Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig, S. 248f..
- Helbing, Lieselotte (1995): Die preußisch-deutsche Schulpolitik gegenüber der polnischen Minderheit in der Zwischenkriegszeit und der Aufbau eines polnischen Minderheitenschulwesens in Preußen unter besonderer Berücksichtigung des Regierungsbezirks Allenstein 1919-1939. Hamburg.
- Helmont, Franz Mercurius van (1667): Kurzer Entwurf des eigentlichen Naturalphabets der heiligen Sprache, nach der man Taubgeborne verstehen und reden lernen kann. Sulzbach.
- Hennies, Johannes (2010): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf>; 23.4.2011.
- Heppe, Hermann (1858): Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. 1. Gotha.
- Herbart, Johann Friedrich (1841): Umriß pädagogischer Vorlesungen. Leipzig.
- Herder, Johann Gottfried (1877-1913/1997): Sämtliche Werke. Hrsg. v. Bernhard Suphan. 33 Bde., Bd. XIII, Berlin.
- Hergang, Karl Gottlieb (1851/52): Pädagogische Realenzyklopädie oder Enzyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, 2 Bde., Grimma/Leipzig.
- Hergenröther, Johann Baptist (1830): Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Sulzbach.
- Herrmann, Ulrich (1995b): Philanthropie. In: Schneiders, Werner (Hrsg./1995b): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München, S. 302.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München.
- Hessmann, Jens (2001): GEHÖRLOS SO!: Materialien zur Gebärdensprache. Bd. 1 und 2. Hamburg.
- Ders. (1998): Behinderung und sprachliche Diskriminierung am Beispiel von Gehörlosen. In: Eberwein, Hans/Sasse, Ada (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden. Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied, Berlin.
- Heussi, Karl (1991)¹⁸: Kompendium der Kirchengeschichte. Tübingen.

Hill, Moritz (1886a): Anleitung zum Unterricht Taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen. Herausgegeben von F. Köbrich. Essen.

- Ders. (1886^{4b}): Elementar-Lese- und Sprachbuch für Taubstumme. (angeschl. an die Bildersammlung von Hill) Leipzig 1886.
- Ders. (1886^{2c}): Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen. Essen.
- Ders. (1882): Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. Dritte verbesserte Auflage. Nach dem Tode des Verfassers besorgt von Karl Oehlwein. Weimar.
- Ders. (1881): Lese- und Sprachbuch für Oberklassen in Taubstummen-Anstalten und in der neuen Orthographie. Leipzig.
- Ders. (1874): Entwurf eines Reglements für das Preußische Taubstummen-Bildungswesen. Weimar.
- Ders. (1872): Die neuesten Vorschläge zur Förderung des Taubstummenbildungswesens. Weimar.
- Ders. (1871²): Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. Rathschläge für diesen Dienst. Weimar.
- Ders. (1867): Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalten und der den Unterricht in Denselben betreffenden Einrichtungen. Weimar.
- Ders. (1866): Der gegenwärtige Zustand des Taubstummenbildungs-Wesen in Deutschland. Weimar.
- Ders. (1861): Beleuchtung der in den preußischen Gesetzen enthaltenen Bestimmungen betreffend taubstummer Personen. Leipzig.
- Ders. (1858): Lesefibel für Volksschulen und Taubstummen-Anstalten. Leipzig.
- Ders. (1856): Die drei preußischen Regulative. In: Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern 2: 4, S. 134-144.
- Ders. (1853): Die deutsche Taubstummen-Unterrichtsmethode und ihrer Gegner. In: Allgemeine Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur, 10, S. III.
- Ders. (1850): Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Essen.
- Ders. (1844): Der Unterricht der Taubstummen, in: Diesterweg, Adolf: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 3. Aufl. Bd. 2, S. 601-674.
- Ders. (1840): Lesefibel zum Gebrauch beim Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Lesen und Schreiben. Essen.

Hinrichs, Ernst (1995): „Ja, das Schreiben und das Lesen“. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: Peter Albrecht/Ernst Hinrichs: Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen, S. 371-391.

Hintermair, Manfred (2010): Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialpsychologische Skizze. In: Das Zeichen 24: 84, S. 88-97.

Hirsch, Albert Paul (1923): Die Gebärdensprache des Hörenden und ihre Stellung zur Lautsprache. Berlin.

Hoehn, Alois (1925): Die Taubstummenunterrichtsmethode des Abbé de l' Epée im Zusammenhang mit der zeitgenössischen Sprachphilosophie. Ein Beitrag zur Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens. Freiburg i. Br.

Hofer, Ursula (2000): Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg.

Horster, Detlef/Hoyningen-Süess/Liesen, Christian (Hrsg./2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden.

Hölscher, Lucian (1978): Öffentlichkeit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Kosselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4. Stuttgart, S. 413-467.

Huber, Ernst (1967): Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. I. Reform und Restauration 1789 und 1830. 2. verb. Aufl. Stuttgart u. a.

Humboldt, Wilhelm von (1836/1907): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1836). In: Gesammelte Schriften, Bd. VII, Hrsg. V. A. Leitzmann, Berlin.

- Ders. (1998/1806): Latium und Hellas oder Betrachtungen über das klassische Alterthum. Berlin, III, S. 136-170.

Huschens, Jacob (1911): Die soziale Bedeutung der Taubstummeneinrichtung. Ein Beitrag zur richtigen Bewertung des der menschlichen Gesellschaft wiedergegebenen sprechenden Tauben. Trier.

Itard, Jean (1972): Gutachten und Bericht über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron. In: Malson, Lucien: Die wilden Kinder. Frankfurt a. M., S. 114-220.

Jäger, Viktor August (1837a): Berichtigung einer irrigen Angabe im Betreff der Anleitung. In: Allgemeine Deutsche Schulzeitung, Nr. 84, S. 681-684.

- Ders. (1837b): Rechtfertigung des Verfassers in Nr. 163-165 von 1836 gegen die Behauptungen Jägers. In: Allgemeine Deutsche Schulzeitung, Nr. 166, S. 1337-1341.
- Ders. (1836) Rez. der Anleitung von 1832-1834. In: Allgemeine Deutsche Schulzeitung, Nr. 152 und 153, Sept., S. 1217-1222, 1225-1229; Nr. 163-165; Nr. 166 Oct.
- Ders. (1833): Vom Lese- und Bilderbuche und der Wörtersammlung, beide 1831. In: Allgemeine Deutsche Schulzeitung, Nr. 141, 142, S. 1153-1163; S. 1164-1166.
- Ders./Rieke, Gustav Adolph (1832): Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache und den anderen Schullehrgegenständen, nebst Vorlegeblättern, einer Bildersammlung und einem Lese-Wörter-Buche. Stuttgart.
- Ders. (1831): Über die Idee des allgemein einzuführenden Taubstummeneunterrichts (1. Teil). In: Allgemeine Schulzeitung 8. Jg., Erste Abtheilung, Nr. 36, Sp. 281-287.

Jakobs, Hajo (1997): Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht. Bern u. a.

Jarisch, Anton (1851a): Lesebuch für Taubstummeneinrichtungen der niederen Institutsklassen und für den Privatunterricht. Regensburg.

- Ders. (1851b): Methode für den Unterricht der Taubstummeneinrichtungen in der Lautsprache, im Rechnen und in der Religion. Regensburg.

Jussen, Heribert (1998): Die Taubstummenanstalt zu Brühl. Ein Beitrag zur Geschichte der allgemeinen Volksbildung im Rheinland zwischen 1854 und 1938. In: Brühler Geschichte 55: 3, S. 1-24.

Karth, Johannes (1920): Das Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Ein Überblick über seine Entwicklung. Breslau.

Kant, Immanuel (1982⁴): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Werkausgabe. Sämtliche Werke, Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt/M..

- Ders. (1800): Logik. In: Kant, Immanuel (1964): Werke in sechs Bänden, Bd. III., Darmstadt, S. 417-582.
- Ders. (1798): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt. Königsberg.

Karacostas, Alexis (1993): Glottophagia-Fragmente: Ferdinand Berthier und die Geburt der Gehörlosenbewegung in Frankreich. In: Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte der Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen, herausgegeben von Renate Fischer und Harlan Lane. Hamburg, S. 157-169.

Keck, Rudolf W. (1995): Die Armeleutebildung in den Bildungsvorstellungen und Schulplänen der Philanthropen. In: Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen.

Kemnitz, Heidemarie/Ritzi, Christian (Hrsg./2005): Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Hohengehren.

Kessler, Friedrich (1881): Stoff- und Übungsbuch für den Sprachformenunterricht in Taubstummenanstalten. Kassel.

Kiesewetter, Johann Gottfried (1801): Über die Erzeugung der Begriffe, in Bezug auf Taubstummheit. An Herrn Bibliothekar Biester. In: Neue Berlinische Monatsschrift. 6. Band (November).

Klewitz, Marion (1981): Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27: 4, S. 551-573.

Klafki, Wolfgang (1971): „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17: 3, S. 351-385.

Klima, Edward/Bellugi, Ursula. (1997): The Signs of Language. Cambridge (Mass.).

Knabe, Ferdinande (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule. Eine bildungshistorische Studie. Münster.

Knoll, Romedius Pater (1790): Eine Schutzschrift für die katholische Normalschule der Taubstummen wider die Einwendungen des Hrn. Abbe de l' Epée, Stiffters der Taubstummenschule zu Paris, und Hrn. Friedrich Stork, Direktors des kaiserlich-königlichen Taubstummeninstitutes zu Wien. Augsburg.

- Ders. (1788): Katholische Normalschule für die Taubstummen, die Kinder, und anderen Einfältigen, zum gründlichen sowohl als leichten Unterricht in dem Christenthume, durch vierzig Kupferstiche; nebst einem dreyfachen Anhang,

besonders der Anweisung zur praktischen Beicht. Augsburg. Bilder-Sammlung zu P. Romedius Knolls: Katholische Normalschule für die Taubstummen. Augsburg.

Koch, Friedrich (1997): Das Wilde Kind. Die Geschichte einer gescheiterten Dressur. Hamburg.

Koebrich, Friedrich (1878): Religionsbüchlein für evangelische Taubstumme. Den Schülern der Mittelklasse sowie geistig gering begabten Taubstummen dargeboten von Frl. Koebrich. Leipzig 1878.

Korte, Petra (2002): Selbstkraft oder Pestalozzis Methode. In: Tröhler, Daniel/ Zurbruchen, Simone/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u. a., S. 31-46.

Koselleck, Reinhart (1989): Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848. München.

Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. (Lernen für Europa; Bd. 5). Münster, New York, München, Berlin.

Krenberger, Sigmund (1913): Itards Berichte über den Wilden von Aveyron. Wien 1913.

Kronauer, Martin (Hrsg./2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.

Kruse, Otto Friedrich (1877): Bilder aus dem Leben eines Taubstummen. Eine Autobiographie des Taubstummen Otto Friedrich Kruse, emeritierter Taubstummenlehrer. Altona.

- Ders. (1876): Carl Heinrich Wilke. In: Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten, 22: 9, S. 133-135.
- Ders. (1853): Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten nebst Notizen aus meinem Reisetagebuche. Schleswig 1853.
- Ders. (1852): Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder für deren Lehrer nebst Aufgaben für die Schüler und zugleich ein Beitrag zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Leipzig.
- Ders. (1831): Bemerkungen, die Aufhebung der Taubstummeninstitute betreffend. In: Allgemeine Schulzeitung: ein Archiv für die Wissenschaft des gesamten Schul-, Erziehungs- u. Unterrichtswesens d. Universitäten, Gymnasien, Volksschulen u. aller höheren u. niederen Lehranstalten. 1. Abtheilung, Für das allgemeine und Volksschulwesen 8: 90, S. 713-719.

Kuczynski, Jürgen (1980/1982): Geschichte des Alltags des deutschen Volkes 1600-1945. Studien, 5 Bde., Köln.

Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; Bd. 96). Bielefeld.

Kühlmann, Wilhelm (1996): Pädagogische Konzeptionen. In: Hammerstein, Notker (Hrsg./1996): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1. 15-17. Jahrhundert. Von

der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 153-196.

Lachs, Johann Salomon (1835): Andeutung des Verfahrens beim Unterrichte taubstummer Kinder im Sprechen für Volksschullehrer. Berlin.

Lakowski, Ireneus (2001): Das Behinderten-Bildungswesen im Preußischen Osten. Ost-West-Gefälle, Germanisierung und das Wirken des Pädagogen Joseph Radomski. Münster, S. 63-75.

Lane, Harlan (1988): Mit der Seele hören. Die Lebensgeschichte des taubstummen Laurent Clerc und sein Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache. München.

- Ders. (1985): Das wilde Kind von Aveyron. Der Fall des Wolfsjungen. Frankfurt/M., Berlin, Wien.

Langenfass, Karl (1918): Heinrich Stephani in seiner Bedeutung für das deutsche Bildungswesen. Diss. Phil. Erlangen.

Lavater, Johann Casper (1775-78): Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe“ (4 Bände). Leipzig, Winterthur.

Leisker, Emil Alexis (1879): Die Pädagogik Johann Baptist Grasers. Leipzig.

Lembeck, Karl-Heinz (2000): Die Normativität des Normalen und der Anspruch des Anderen. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb., S. 125-139.

Lemtermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus (Hrsg./2007): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen.

Leonhardt, Annette (Hrsg./2009): Hörgeschädigte in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart.

- Dies. (Hrsg./2000): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Kindern. Hamburg.
- Dies. (1996): Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied, Kriftel, Berlin

Leschinsky, Achim/ Roeder, Peter (1983²): Schule im historischen Prozess. Stuttgart.

Lindinger, Joachim Simeon (1753): Beurtheilung des bey den Chinesern üblichen Unterrichts der Jugend. In: Biedermann, Johann Gottlob (Hrsg.): Altes und Neues von Schulsachen. Halle, S. 29-38.

Linnartz, Wilhelm (1862): Zur Geschichte des Taubstummenunterrichts in Deutschland, speziell in Preußen. In: Jahresbericht.

List, Günther (2003): Charles Michel de l' Epée (1712-1789) und Samuel Heinicke (1727-1790). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München, S. 93-100.

- Ders. (2000a): Nationale Inklusion und Gebärdensprache der Taubstummen. In: Das Zeichen 14: 52, S. 186-196.
- Ders. (2000b): Pädagogische Inklusion und die „Bildbarkeit“ der Taubstummen. In: Das Zeichen 14: 51, S. 8-18.
- Ders. (1996): Das comenianische ‚omnino‘ und seine pädagogische Behinderung. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz/Wenning, Norbert (Hrsg./1996): Zum Verhältnis von interkultureller und Allgemeiner Bildung. Münster 1996, S. 11-24.
- Ders. (1991): Vom Triumph der „deutschen“ Methode über die Gebärdensprache. Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 37: 2, S. 245-266.

Löwe, Arnim (1992): Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte – Länder – Personen – Kongresse. Heidelberg.

Ludwig (o.V./1843): Dr. Grasers letztes Werk. Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit von Dr. Graser, nach dem Tode des Herrn Verfassers mit Schluß und kurzer Biographie desselben versehen. Nürnberg.

Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Göttingen.

Lutz, Heinrich (1994): Zwischen Habsburg und Preußen Deutschland 1815-1866. Berlin.

Malson, Lucien (1972): Die wilden Kinder. Frankfurt a. M.

Mandel, Hans Heinrich (1989): Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen – Deutschland 1787-1987. Berlin.

Massow, Julius Eberhard Wilhelm Ernst von (1800): Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens. In: Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens. Hrsg. von Fr. Gedike. 1. Bd., Berlin.

Materna, Ingo/Ribbe, Wolfgang (Hrsg./1995): Brandenburgische Geschichte. Berlin.

Matthias, Ludwig Christian (1845): Die Taubstummensache im Großherzogtum Hessen. Friedberg in der Wetterau.

Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hrsg./1988): Historische Methode. Theorie der Geschichte, Beiträge zur Historik, Bd. 5, München.

Miles, M. (2000): Gebärden im Serail – Stumme, Zwerge und Faxenmacher am osmanischen Hof 1500-1700. In: Das Zeichen 14: 53, S. 352-367.

Moderow, Hans-Martin (2007): Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien.

Monboddo, Jean B.L. (1784/85): Das Lord Monboddo Werk von dem Ursprunge und Fortgange der Sprache. Übersetzt von E.A. Schmidt. Riga.

Moritz, Karl Philipp (1783): Fortgesetzte Beobachtungen über Taub- und Stummgebohrne II. In: Magazin für Erfahrungsseelenkunde. Erster Band, 3tes St. Berlin, S. 76-82.

Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.

Moser, Vera (2010): Perfektibilität – Verbesonderung – Förderung – Teilhabe/Inklusion. Eine Paradigmengeschichte in der Behindertenpädagogik. In: Nóbik, Attila/Pukánszky, Bela (Hrsg.): Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne, Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. Von Johanna Hopfner, Bd. 7. Frankfurt/M.

- Dies.: (1995): Die Ordnung des Schicksals: zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Butzbach-Griedel.

Muhs, Jochen (1994): Eduard Fürstenberg, in: Das Zeichen. Zeitschrift für Gebärdensprache und Kultur Gehörloser 30, S. 422-423.

Müller, Klaus/Treml, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopedagogik – Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin, S. 101-112.

Müller, René J./Hans, Maren (Hrsg./1998.): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Berlin.

- Ders. (1994): ...ich höre – nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Heidelberg.

Münch, Matthias Claudius (1840-1842): Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Augsburg.

Müsebeck, Ernst (1918): Das Preußische Kultusministerium vor hundert Jahren. Stuttgart/Berlin.

Neugebauer, Johann Ferdinand (1934): Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den Elementarunterricht der Jugend betreffen. Berlin, Posen, Bromberg.

Neis, Cordula (2003): Anthropologie im Sprachdenken des 18. Jahrhunderts. Die Berliner Preisfrage nach dem Ursprung der Sprache (1771). Berlin.

- Dies. (1999): Zur Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie (1771). Topoi und charakteristische Argumentationsstrukturen in ausgewählten Manuskripten. In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster, S. 127-150.

Neugebauer, Wolfgang (1995): Die Schulreform des Junkers Marwitz. In Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen, S. 259-288.

- Ders. (Hrsg./1992): Schule und Absolutismus in Preußen. Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806. Berlin, New York.
- Ders. (1989): Bildung, Erziehung und Schule im alten Preußen. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Bildung, Staat und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart.
- Ders. (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen.

Berlin, New York.

Neumann, Ferdinand (1827): Die Taubstummen-Anstalt zu Paris im Jahre 1822; eine historisch-pädagogische Skizze, als Beitrag zur Kenntnis und Würdigung der französischen Methoden des Taubstummenunterrichts; nebst Geschichte und Literatur des Taubstummenunterrichts in Spanien und Frankreich. Königsberg.

Nieser, Bruno (1992): Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Deutschland und Frankreich im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim.

Nipperdey, Thomas (1998): Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München.

Nóvik, Attila/Pukánszky, Bela (Hrsg. 2010): Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne, Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. Von Johanna Hopfner, Bd. 7. Frankfurt/M.

Osterwalder, Fritz (2002): Idéologie und Methode. Analyse als Methode der Wissenschaft, Langage als Methode des Denkens und Übersetzungen als Methode der Erziehung. In: Tröhler, Daniel/ Zurbruggen, Simone/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u.a., S. 143-157.

Overhoff, Jürgen (2002): Johann Bernard Basedow als Hauslehrer. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 8, Bad Heibrunn/Obb., S. 159-180.

O. V. (1875): Blicke in die Welt des Schweigens. Eine Sammlung von Biographien, Charakteristiken und unterhaltenden Erzählungen aus dem Leben der Gehörlosen für Leser jeden Standes. Dresden.

O. V. (1819): Der Taubstummen-Lehrer Habermaß aus Berlin, In: Hesperus 11, September, Beilage Nr. 30, S. 196f.

O. V. (1785): „Jährliche öffentliche Prüfung der Taubstummen in dem k. k. Taubstumm-institute auf dem Dominikanerplatze“, Wien.

O. V. (1848): Neuer Nekrolog des Deutschen. Erster Theil. 1846 (24. Jg.) Weimar, S. 518ff. (Bibliographische Angaben zu Friedrich Nolte)

O. V. (1772): Über die Bildung der Sprache bei Kindern. In: Wochenschrift zum Besten der Erziehung der Jugend. 3. Bd. (1772), 26 St., S. 408ff.

Oehlwein, Karl (1885): Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Vier- und Schwachsinnigen und deren Behandlung. Weimar.

- Ders. (1867): Die natürliche Zeichensprache der Taubstummen und ihre psychische Bedeutung. Weimar.

Parasnis, Ila (Hrsg./1996): Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience. Cambrigde, S. 20-37.

Paul, Wilhelm (1894): Der erste Anschauungs-Unterricht für unsere Kleinen. Zugleich ein Aufgaben- und Lesebuch für Taubstummen-Anstalten und andere Schulen. Metz.

Platner, Ernst (1790): Neue Anthropologie für Ärzte und Weltweise. I. Band. Leipzig.

- Ders. (Hrsg./1786): Johann Friedrich Dufours Versuch über die Verrichtungen und Krankheiten des menschlichen Verstandes. Aus dem Französischen. Nebst einigen Bemerkungen über die Hypochondrie von Herrn D. Ernst Platner. Leipzig.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1977²): Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. 19. Zürich.

- Ders. (1797): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts von dem Verfasser Lienhard und Gertrud. Zürich.

Petrat, Gerhard (1987): Schulerziehung: Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München.

- Ders. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München.

Petschke, August Friedrich (1806a): Über den Unterricht der Taubstummen. In: Georgia No. 65 vom Freitag, den 30. May.

- Ders. (1806b): Über den Unterricht der Taubstummen. Ein Fragment. In: Georgia No. 55 vom Mittwoch, den 7. May.
- Ders. (1798): Über die Nothwendigkeit Taubstumm zu unterrichten und ihnen die Rechte der Natur und der Gesellschaft wiederzugeben. Vom Bürger Sicard. Nebst dessen Einleitung zu einem Werke über die Kunst Taubstumm zu unterrichten. Aus dem Französischen übersetzt und mit Anmerkungen begleitet. Leipzig.

Pohle, Emil (1987): Der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung. Dresden.

Rée, Jonathan (1999): I see a voice. A philosophical History of Language, Deafness and the Senses. London.

Reich, M. Carl Gottlob (1837): Nachrichten von dem Taubstummen-Institute zu Leipzig nebst angefügten Bericht einer mit 20 Zöglingen im Sommer 1836 gemachten Reise, geschrieben von einem derselben. Leipzig.

- Ders. (1828): Blicke auf die Taubstummenbildung und Nachricht über die Taubstummenanstalt zu Leipzig, seit ihrem 50jährigen Bestehen, nebst einem Anhang über die Articulation. Leipzig.

Reill, Peter Hanns (2002): Methode und Erklärung in der Historiographie der Deutschen Spätaufklärung. In: Tröhler, Daniel (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“: Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u.a., S. 107-118.

Reimer, Ludwig (1826a): Taubstumm, Taubstummen-Anstalten und Taubstummenunterricht. In: In: Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens 2, Bd. 3, H.2, S. 81-115.

- Ders. (1826b): Stufengang der Uebungen in der Schriftsprache für den Taubstummen. In: Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens 2, Bd. 3, H.2, S. 116-130.

Reuschert, Friedrich Wilhelm (1883): Die Sprachgebrechen und deren Heilung. Ein Wegweiser zur zweckmäßigen Behandlung der Taubstummen, Stotterer, Lispler, Stammer, Laller, sowie auch der Blödsinnigen, Idioten und Kretinen. Straßburg.

Reuschert, Friedrich Wilhelm (Hrsg./1905): Friedrich Moritz Hill, der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts. Ein Gedenkblatt zu seinem 100jährigen Geburtstage. Mit Beiträgen hervorragender Zeitgenossen Hills. Berlin.

Rhyn, Heinz (2002): Sensualismus als Lehr- und Lernmethode. In: Tröhler, Daniel/ Zurbruchen, Simone/ Jürgen Oelkers (Hrsg): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u.a.

Richerson, Peter/Boyd, Robert (2010): Why possibly language evolved. In: Biologistics 4/2-3, S. 289-306.

Rodenbach, Alex (1855): Les aveugles et les sourds-muets. Histoire-instruction-éducation-biographie. Tournai.

Roksch, Wolfgang (2002): Wilhelm von Türk (1774-1846). Ein führender deutscher Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer. Berlin.

- Ders. (1999): Ludwig Natorp, Wilhelm v. Türk und das Potsdamer Lehrerseminar. In: Schmitt, Hanno/Tosch, Frank (1999a): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. (Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg; Bd. 1) Berlin, S. 53-66.

Rolf, Eckard (2006): Symboltheorien. Berlin.

Roloff, Ernst M. (Hrsg./1917): Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr. Otto Willmann, Fünfter Band Sulzer bis Zynismus, Freiburg im Breisgau.

Rüsen, Jörn (1988): Historische Methode. In: Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Methode. Theorie der Geschichte, Beiträge zur Historik, Bd. 5, München, S. 62-99.

Rudolphi, Karl Asmund (1804): Bemerkungen aus dem Gebiet der Naturgeschichte, Medizin und Thierarzneykunde, auf einer Reise durch einen Theil von Deutschland, Holland und Frankreich. Erster Theil. Berlin.

Rößler, Eduard (1877): Beiträge zur Förderung des Taubstummenbildungswesens. Leipzig.

- Ders. (1869): Lese- und Sprechbuch für Taubstummenschulen zum Gebrauch beim Anschauungsunterrichte. Osnabrück.
- Ders. (1863): Der Unterricht taubstummer Kinder. Osnabrück.

Rosenkranz, Joh. Sg. Chr. Leonh. (1837): Der Taubstumme, aus dem philanthropischen und pädagogischen Gesichtspunkte betrachtet, zur Beherzigung für Ältern und Lehrer. Nürnberg.

Rousseau, Jean-Jacques (1980): Emile oder Über die Erziehung. Mit einer Einleitung von Stefan Zweig. Leipzig und Weimar.

Saathoff, Nicole (2001): Der Hessische Wolfsjunge und die mittelalterliche Wahrnehmung eines ‚Wilden Kindes‘. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 7, Bad Heilbrunn/Obb., S. 89-108.

Sachse, Arnold (1926): Grundzüge des Preußischen Volksschulrechts. Berlin.

Sauer, Michael (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln u.a.

Sägert, Carl Wilhelm (1878): Das Taubstummen-Bildungswesen in Preußen. Berlin.

- Ders. (1876): Carl Heinrich Wilke. In: Der Taubstummenfreund, 5: 3, S. 9.
- Ders. (1845): Die Königliche Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Erster Bericht über ihre Begründung und Entwicklung vom Jahre 1788 bis 1844. Berlin.
- Ders. (1840a): Anleitung zum Sprech- und Sprachunterrichte taubstummer Kinder für Volksschullehrer nebst Materialien und Sprachtafeln. Magdeburg.
- Ders. (1840b): Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin in ihrer Wirksamkeit zur Verbreitung der Methode des Taubstummenunterrichts. In: Schulblatt für die Provinz Brandenburg, H. 3, S. 308-319.

Schäfer, Karlheinrich (1928): Märkisches Bildungswesen vor der Reformation. Berlin.

Schaller, Klaus (2004): Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel, Berlin.

Schiewe, Jürgen (2004): Öffentlichkeit. Entstehung und Wandel in Deutschland. Paderborn u.a.

Schilling, Heinz (Hrsg./1999): Institutionen, Instrumente und Akteure sozialer Kontrolle und Disziplinierung im frühneuzeitlichen Europa. Frankfurt/M.

Schiltknecht, Hansruedi (1970): Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstummenpädagogik. Berlin.

Schlichting, Johann Ludwig Adam (1787): Allgemeine Betrachtungen über Sprache. In: Magazin für Erfahrungsseelenkunde. 5. Band, 3. Stück.

Schlieben-Lange, Brigitte et al (Hrsg.): Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge zum Umkreis der ‚idéologie‘. Münster.

Schmalz, Eduard (1851): Das Absehen des Gesprochenen, als Mittel, bei Schwerhörigen und Tauben das Gehör möglichst zu ersetzen. Dresden.

- Ders. (1848): Über die Taubstummen und ihre Bildung in ärztlicher, statistischer, pädagogischer und geschichtlicher Hinsicht. Dresden und Leipzig.
- Ders. (1830): Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichts nebst vorausgeschickten Bemerkungen über die Taubstummheit. Dresden.

Schmidt, Gustav (1996): Dr. Johann Baptist Graser: Leben und Werk. Zum 230. Geburtstag des hervorragenden oberfränkischen Pädagogen. Bayreuth.

Schmidt-Brücken, Sabine (2001): Das Sozialgesetzbuch IX. Behinderte Menschen erhalten Recht auf Rehabilitation und soziale Teilhabe. In: Das Zeichen 15: 57, S. 400-403.

Schmitt, Hanno (2007a): Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung; [Wolfgang Klafki zum 80. Geburtstag]. Bad Heilbrunn.

- Ders./Horlacher, Rebecca/Tröhler, Daniel (2007b): Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich. Bern, Stuttgart, Wien.
- Ders./Siebrecht, Silke (Hrsg./2002): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum zu Reckahn vom 31. August bis 1. Dezember 2002. Berlin.
- Ders./Tosch, Frank (Hrsg./2001): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens. Berlin.
- Ders./Tosch, Frank (1999a): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. (Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg; Bd. 1) Berlin.
- Ders. (1999b): Zum Ausbau des preußischen Volksschulwesens (1808-1827). Das Beispiel des Regierungsbezirks Potsdam. In: Schmitt, Hanno/Tosch, Frank (1999): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. (Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg; Bd. 1) Berlin, S. 41-51.
- Ders. (1995): Zur Bedeutung der „Landschulordnung von 1753“ für die Entwicklung des niederen Schulwesens im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel. In: Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen, S. 109-132.

Schmitz-Emans, Monika (2001): Sprachphilosophie. In: Glaser, Horst/Vajda, György M. (Hrsg./2001): Die Wende von der Aufklärung zur Romantik 1760-1820. Epoche im Überblick (A comparative history of literatures in European languages; Vol. 14), Amsterdam, Philadelphia, S. 545ff.

Schneider, Frank (1995): Der Typus der Sprache. Eine Rekonstruktion des Sprachbegriffs Wilhelm von Humboldts auf der Grundlage der Sprachursprungsfrage. Münster.

Schneider, Karl/Bremen, Erich von (1887): Das Volksschulwesen im Preußischen Staate. Dritter Band: Die Schulpflicht, der Privatunterricht, die Schulzucht, der Schulunterricht, Schulgesetze. Berlin.

Schneider, Matthias (1908): Das Denken und das Sprechen der Taubstummen. Eine Untersuchung über die wahren Grundlagen des Taubstummenunterrichts. Osterwieck/Harz 1908.

Schneiders, Werner (Hrsg./1995a): Populärphilosophie. In: Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München, S. 324ff.

- Ders. (Hrsg./1995b): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München.

Schott, Walter (1995): Das k. k. Taubstummen-Institut in Wien 1779-1918. Dargestellt nach historischen Überlieferungen und Dokumenten mit einem Abriss der wichtigsten pädagogischen Strömungen aus der Geschichte der Gehörlosenbildung bis zum Ende der Habsburgermonarchie. Wien, Köln, Weimar.

Schulz, Helga (1992): Berlin 1650-1800. Sozialgeschichte einer Residenz. Berlin.

Schulz, Johannes (1850): Etymologisch-synonymische Begriffsentwicklung in Beispielen, durch welche auch die verschiedenen tropischen und figürlichen Bedeutungen desselben Wortes vollständig erläutert sind, für den Sprachunterricht der Taubstummen ausgearbeitet. Erfurt, Leipzig.

- Ders. (1842): Schreiblesebuch für den ersten Unterricht taubstummer Kinder. Mit 330 Versinnlichungsbildern. Erfurt.

Schumann, Paul (1940): Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M.

- Ders./Schumann, Georg (Hrsg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig.
- Diess. (1909): Samuel Heinicke. Leipzig.
- Ders. (1903): Die wissenschaftliche Ausbildung der Taubstummenlehrer. In: Bericht über die 6. Bundesversammlung Deutscher Taubstummenlehrer zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., S. 61-92.

Schwarzmaier, Michael (1850): Vereinigung des elementaren Taubstummen-Unterrichts mit dem Elementar-Unterrichte vollsinniger Kinder. Nach Dr. Grasers Ansichten über die naturgemäße Behandlung des Elementar-Unterrichtes, erster Teil. Bayreuth.

Sicard, Roch–Ambroise (1801): Wie denkt der Taubblindgeborene von der Seele? Und wie kann man einen Taubblindgebohrnen unterrichten? In: Kronos. Ein Archiv der Zeit, herausgegeben von Friedrich Rambach, Berlin, Febr., S. 111-121.

Solbrig, Johann David (1727): Johann David Solbrigs, Pastoris zu Hindenburg in der Alten Marck, Bericht, wie er mit der Information 2 tauber und stummer Personen in seiner Gemeinde verfahren, denen er durch Gottes Gnade den Verstand des gantzen Catechismi beygebracht. In: Historicum Palaeo-Marchicorum Collectio II. Das ist: Der Altmärckischen Historischen Sachen Zweyte Sammlung, gesammelt und ans Licht gestellt von Julio Conrad Rüdemann, Brunsvicensi, Pastore an St. Jacobi Kirchen in Stendal. Saltzwedel, S. 259-290.

Steinmetz, Jutta (1999): Im Schatten Herders. Johann Peter Süßmilchs Sprachursprungstheorie. In: Hassler, Gerda/Schmitter, Peter (Hrsg.): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster, S. 117-125.

Stelling, Heinrich (1900): Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummenanstalten. Ein Beitrag zur Durchführung der Trennung nach Fähigkeiten. Emden.

Stephani, Heinrich (1815): „Ueber die einfachste und natürlichste Weise, Taubstumme zu unterrichten“. In: Baierische Schulfreund, 8. Bändchen, S. 1-12.

- Ders. (1813): System der öffentlichen Erziehung. Erlangen.
- Ders. (1810): Winke zur Vervollkommnung des Konfirmandenunterrichts. Erlangen.
- Ders. (1801): Einige bescheidene Erinnerungen zu den staatspädagogischen Ideen des Herrn Staats- und Justizminister von Massow. In: Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens. Hrsg. von Fr. Gedicke, 2. Bd, 1. Heft, Berlin.
- Ders. (1797): Anmerkungen zu Kants metaphysischen Anfangsgründen der Rechtslehre von Heinrich Stephani. Erlangen.

Sting, Stephan (1996): Zwischen Vernunft und Tierheit. Zum problematischen Status von

Mensch und Erziehung bei Kant. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim, S. 73-105.

Stokoe, William (1960): Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. University of Buffalo. Occasional Paper 8., o. O. [Nachdruck: Silver Spring (MD): Linstock Press].

Süßmilch, Johann Peter (1766): Versuch eines Beweises, dass die erste Sprache ihren Ursprung nicht vom Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe. Berlin.

Synwoldt, Jürgen (o. J.): Pädagogen als Gestalter des Sonderschulwesens. 14 Lebensbilder. Hrsg. Verband Deutscher Sonderschulen e. V.

Szagun, Gisela (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim und Basel.

Tellings, Agnes (1995): The two hundred years' war in the deaf education. A reconstruction of the methods controversy. Eindhoven.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg./2010²): Klassiker der Pädagogik 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München.

- Ders. (2007): Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: Lemmermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen, S. 117-145.
- Ders./Raphael, Lutz (Hrsg./2006): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München.
- Ders. i. Zs. m. Ute Keller/ Monika Sonke /Sylvia Wolff (2001): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Wachtel, Grit/Dietze, Sigrid (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim und Basel, S. 51-63.
- Ders. (1999): Natorp als Exponent pädagogisch-professioneller Reflexion – Zur Rehabilitierung einer Tradition. In: Hanno Schmitt/Tosch, Frank: Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. Berlin.
- Ders. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- Ders. (1992²): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München.
- Ders. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München.

Thissen, Jo (2011): Carl Wilke und seine Bildertafeln. Die ersten Schulwandbilder für den Anschauungsunterricht. In: Arbeitskreis Bild Druck Papier, Bd. 15: Tagungsband Modena 2010. Münster.

Tintemann, Ute/Trabant, Jürgen (Hrsg./2004): Sprache und Sprachen in Berlin um 1800. (Berliner Klassik. Eine Großstadtkultur um 1800). Hannover-Laatzten.

Trabant, Jürgen. (2009): Die Sprache. München.

- Ders (2008): Was ist Sprache? München.
- Ders. (2006): Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein. München.

Treue Wolfgang/Gründer, Karlfried (Hrsg./1987): Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik in Berlin. Berlin.

Tröhler, Daniel/ Zurbruchen, Simone/Oelkers, Jürgen (Hrsg./2002): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u.a.

Türk, Wilhelm C. C. v. (1806): Beiträge zur Kenntniß einiger deutscher Elementar-Schulanstalten, namentlich der zu Dessau...Leipzig.

Ulbricht, Günther (1998): Heinrich Stephani (1761-1850) – ein großer Pädagoge der Aufklärung in Bayern. Aachen.

Venus, Michael (1826): Methodenbuch oder Anleitung zum Unterrichte der Taubstummen. Wien.

Vermes, Geneviève (1998): Schrifterwerb und Minorisierung als psychologisches Problem. Über Schwierigkeiten des Eintritts in die französische Schriftkultur für ethno- und soziolinguistische Minderheiten. In: Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (Hrsg./1998): Über Mehrsprachigkeit. [Gudula List zum 60. Geburtstag]. Tübingen.

Vollrath, Johann Friedrich Christian (1833): Der Sprechfreund oder erstes Schulbuch für Taubstumme und Vollsinnige mit den nöthigen Bemerkungen versehen. Weimar.

Wachtel, Grit/Dietze, Sigrid (Hrsg./2001): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim und Basel.

Wagner, Michael (Hrsg./1794): Beyträge zur philosophischen Anthropologie und den damit verwandten Wissenschaften. Wien.

Walter, Eduard (1888): Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Verfassung. Festschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens. Berlin.

- Ders. (1882): Geschichte des Taubstummenbildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des deutschen Taubstummenunterrichts. Bielefeld und Leipzig.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1988): Landleben im 19. Jahrhundert. München.

Weiß, Joseph Anton (1856): Kurze Anleitung wie taubstumme Kinder im älterlichen Hause zu behandeln sind und in ihren Ortsschulen vorbereitend unterrichtet werden können. München.

Wende, Gustav (1915a): Deutsche Taubstummenanstalten, -Schulen und -Heime. In Wort und Bild. Halle.

- Ders. (1915b): Fünf Bilder aus der Geschichte der Königlichen Taubstummenanstalt.

Berlin.

Werner, Birgitt (2004): Die Erziehung des Wilden von Aveyron. Ein Experiment auf der Schwelle zur Moderne. Frankfurt a.M./Bern.

Werner, Hans (1932): Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Mit 15 Tafeln. Jena.

Werner, Friedrich (1906): Psychologische Begründung der deutschen Methode des Taubstummenunterrichts unter kritischer Beleuchtung des Fingeralphabets und der Gebärdensprache. Berlin.

Wich, Johann Paul (1846): Grammatischer Bildersaal. Methodisches Bilder-, Lehr- und Übungsbuch für Taubstumme und Vollsinnige bei dem Anschauungs- und Sprachunterrichte. Fürth.

Wilke, Carl (1843): Grammatische Bilderfibel zur Schreiblesemethode. Berlin.

- Ders. (1839): Sechzehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Berlin.
- Ders. (1837): Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht. Berlin.
- Ders. (1830): Methodisches Bilderbuch, Deutsch und Französisch. Ein Wörterbuch für Taubstumme und zur zweckmäßigen Unterhaltung für hörende Kinder. Berlin.

Wirsal, Carl Wilhelm (1850): Anweisung für Elementarlehrer zur Leitung des ersten Unterrichts taubstummer Kinder. Bären.

Wittmütz, Volkmar (2007): Das preußische Elementarschulwesen im 19. Jahrhundert. In: Fisch, Stefan et al (Hrsg.): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner an Allemagne et en France. (Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Historikerkomitees), Bd. 2, Stuttgart, S. 15-40.

Wolff, Sylvia (2009): Bildung nach Plan: Zur Geschichte des ersten Lehrplans in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Aufklärung und Frühmoderne. In: Wildemann, Anja (Hrsg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schüler und Schülerinnen – Beiträge zur aktuellen Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn, S. 93-107.

- Dies. (2008a): Vom Taubstummenlehrer zum Gebärdensprachpädagogen – die Rolle der Gebärdensprache in einer 200-jährigen Professionsgeschichte. Teil I. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 21: 78, S. 8-17.
- Dies. (2008b): Vom Taubstummenlehrer zum Gebärdensprachpädagogen – die Rolle der Gebärdensprache in einer 200-jährigen Professionsgeschichte. Teil II. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 22: 79, S. 188-196.
- Dies. (2006): Von der „Pantomime“ zum Unterrichtsfach „Hörgeschädigtenkunde“ – Ein historischer Rückblick auf die bilinguale Erziehung für Hörgeschädigte. In: Sonderpädagogische Förderung 51: 4, S. 378-396.
- Dies. (2005): Carl Wilhelm Säget und die „Heilanstalt für Blödsinnige in Berlin“ – eine seltene bildliche Quelle aus der Geschichte der Sonderpädagogik. In: Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin e. V. 16: 1, S. 24-33.

-
- Dies. (2004a): Die Lehren des Philothee von Villaume – eine Gefahr für die Taubstummen? In: Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin e. V. 15: 2, S. 13-23.
 - Dies. (2004b): Gehörlose im Land Brandenburg zwischen 1750 und 1900 – Teil I: Von Zöglingen, Künstlern und Handwerksgesellen – Schulleben und berufliche Bildung. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 18: 68, 348-357.
 - Dies. (2003): Der ‚Taubstumme‘ in der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts. In: dfgs-forum, herausgegeben vom Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik 11, S. 23-34.
 - Dies. (2001): Die Idee der Verallgemeinerung. Taubstummenunterricht in Österreich im 19. Jahrhundert. In: Das Zeichen 15: 56, S. 208-215.
 - Dies. (2000a): „Taubstumme zu glücklichen Erdnern bilden“ – Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummeninstitut. Teil I: Selbstverständlich Gebärdensprache! Ernst Adolf Eschke in der Zeit von 1788 bis 1811. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 14: 51, S. 20-29.
 - Dies. (2000b): Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummeninstitut. Teil II: Die Willkür der Zeichen. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 14: 52, S. 198-207.
 - Dies. (1998): Von der „Taubstummen-Unterrichtskunst“ zur Didaktik des Gehörlosenunterrichts (Teil II). In: Das Zeichen 12: 43, S. 10-18.
 - Dies. (1997): Von der „Taubstummen-Unterrichtskunst“ zur Didaktik des Gehörlosenunterrichts (Teil I). In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 11: 42, S. 502-507.

Wollermann, Emil, Rudolf und Otto (1911/1912): Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts. 4 Bde., Stettin.

Wulf, Christoph/Kellermann, Ingrid (2011): Gesten in der Schule. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit / Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian: Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden, S. 27-82.

- Ders./Althans, Birgit / Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden.
- Ders. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel.
- Ders. (Hrsg./1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim.
- Ders./Zirfas, Jörg (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Reihe Bildung und Erziehung, Hrsg. von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert. Donauwörth.

Wyrsh-Ineichen, Gertrud (1986): Ignaz Scherr (1801-1870) und das Normal-, Taubstummen- und Blindenschulwesen seiner Zeit bis 1832. (Dissertation) Freienbach.

Zieger, Alfred (1932): Schulmeister, Schullehrer, Volkslehrer. Das Werden des Lehrerstandes in Sachsen. Leipzig.

Zetzsche, Artur (1906): Die Pädagogik Johann Baptist Grasers in ihrer besonderen Bedeutung für den Taubstummenunterricht. Leipzig.

Gesetze, Mitteilungen, Berichte, Festschriften:

CIBA-Zeitschrift 81[1956], Band 7, S. 2682.

Bestimmungen für die Beschulung blinder und taubstummer Kinder in Berlin. Berlin 1913.

Gesetz zur Beschulung blinder und taubstummer Kinder. Vom 7. August 1911 nebst Ausführungsanweisung vom 21.12.1911. Berlin 1913.

Bericht über den ersten deutschen Taubstummenlehrerkongreß zu Berlin vom 25. bis 27. September 1884. Berlin 1885.

Bericht über den zweiten deutschen Taubstummenlehrerkongreß zu Köln vom 24. bis 26. September 1889.

Bericht über die 4. deutsche Taubstummenlehrer-Versammlung zu Dresden vom 29. Sept. bis 3. Okt. 1897. Hrsg. von Stötzner. Leipzig 1898.

Bericht über die sechste Bundesversammlung Deutscher Taubstummenlehrer zu Frankfurt a. M. vom 28. Sept. bis 1. Okt. 1903, erstattet von J. Vatter und G. Haux. Friedberg.

Berichte über Taubstummen-Anstalten: Fünfter Bericht des Verwaltungs-Ausschusses der am 28. Mai 1827 gestifteten Taubstummen-Schule für Hamburg und das Hamburger Gebiet. Hamburg 1836.

Berichte über Taubstummenanstalten: Neunter Bericht des Verwaltungsausschusses der am 28ten Mai 1827 gestifteten Taubstummenschule für Hamburg und für das Hamburger Gebiet. Hamburg 1847.

Festschrift zum 150 jährigen Bestehen der Staatlichen Taubstummen-Anstalt Leipzig 1928. Leipzig (o.J.).

Mitteilungen aus der Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten in Preußen. Erste Abtheilung. Geistliche und Unterrichtsangelegenheiten. Erster Jahrgang. Berlin 1847.

Neuer Nekrolog der Deutschen. Erster Theil. Hrsg. V. Georg Friedrich August Schmidt, 24: 1846. Weimar, S. 518ff.

Positionspapier der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigtenverbände e. V. 2011.
<http://www.deutsche-gesellschaft.de/Positionspapier> [17.6.2011]

Positionspapier des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder e. V.
http://www.gehoerlosekinder.de/seiten/main/aktuell_zub_2011/20110505_Positionspapier/positionspapier_web_final.pdf [17.6.2011]

Archivalien:

- Archiv der Akademie der Berlin-Brandenburgischen Wissenschaften (ABBAW).

- Bestand Preußische Akademie der Wissenschaften (1700-1812) I-M 43.
- Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLha) Pr. Br. Rep. 1; 2A; 34.
- Geheimes Preußisches Staatsarchiv (GSta) PK I. HA Rep. 76, 77; 96 A.
- Landesarchiv Berlin (LAB) LAB A Rep. 020-01 Städtische Schuldeputation.

Exemplarische Internetquellen:

<http://www.thefreedictionary.com/oralism>" [20.6.2012].

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema „Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne“ in der gesetzlichen Frist selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und Zitate sowie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht habe.

Berlin, d. 14.7.2011

Sylvia Wolff